



L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS :les usages inégalitaires d'un programme d' " échange ". Une comparaison Angleterre/ France/ Italie

Magali Ballatore

► To cite this version:

Magali Ballatore. L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS :les usages inégalitaires d'un programme d' " échange ". Une comparaison Angleterre/ France/ Italie. Sociologie. Université d'Aix-Marseille I, 2007. Français. NNT : . tel-00204795

HAL Id: tel-00204795

<https://theses.hal.science/tel-00204795>

Submitted on 15 Jan 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS :
Les usages inégaux d'un programme d' « échange »
Une comparaison Angleterre/ France/Italie

Thèse pour obtenir le grade de

DOCTEUR EN SOCIOLOGIE

De l'Université AIX-MARSEILLE I et dell'Università degli studi di TORINO

Formation doctorale : Espaces, Cultures, Sociétés
Scuola di dottorato in Ricerca Sociale Comparata

TOME I

Présentée et soutenue publiquement
Par

Magali BALLATORE

Le 18 décembre 2007

En co-tutelle,
sous la direction du professeur Thierry BLÖSS (Université Aix-Marseille 1)
et du professeur Lorenzo FISCHER (Università degli studi di Torino)

JURY :

Thierry BLÖSS, Professeur à l'Université Aix-Marseille I - LEST-CNRS

Alessandro CAVALLI, Professeur à l'Université de Pavie

Vincenzo CICCHELLI, Maître de conférences à l'université Paris V Sorbonne

Lorenzo FISCHER, Professeur à l'Université de Turin

Olivier GALLAND, Directeur de recherche GEMAS-CNRS Paris IV

Aux collectifs coopératifs

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration des étudiants et professeurs qui ont accepté des entretiens et rempli notre questionnaire, et sans l'aide précieuse du personnel des Services de Relations Internationales des Universités de Provence, de Turin et de Bristol. Je leur exprime toute ma gratitude. Je remercie plus particulièrement Messieurs Jean-Claude Abric, Giorgio Kaboré, Jon Fox et Mesdames Anne-Marie Varnier, Beverley Poling, Jackie Bee pour m'avoir laissé accéder aux informations et documents dont j'avais besoin. Ainsi que tous ceux qui ont pris un moment sur leur temps de travail pour répondre à mes questions.

Ma formation, mon parcours intellectuel et universitaire doivent aussi beaucoup à Monsieur Patrick Perez et Madame Nicole Ramognino et plus généralement à l'ensemble des enseignants-chercheurs du département de sociologie de l'université de Provence, qui, malgré des difficultés chroniques matérielles et d'encadrement, ont, par un aménagement de mon temps d'enseignement et leurs encouragements, facilité l'organisation de mon travail de recherche. Je remercie également les chercheurs, techniciens et ingénieurs de mon laboratoire (le LEST) qui m'ont accompagnée durant ces quatre années. Ma pensée va en particulier à Messieurs Eric Verdier et Philippe Mosse, mais aussi à Bernard, Laurence, Claire, Maryse, Stephane et Patrice, et j'en oublie sûrement ! Je dois aussi beaucoup à l'équipe dirigeante passée et actuelle de mon école doctorale. Je remercie Sylvie David, responsable de l'OVE de l'université de Provence, Sylvie Mazzella, Corine Eyraud, Constance De Gourcy et Cesare Mattina, pour leurs conseils et leurs nombreux apports pédagogiques, intellectuels et pratiques.

Je remercie aussi et surtout Messieurs Thierry Blöss et Lorenzo Fischer qui ont dirigé cette thèse et dont les critiques ont toujours été constructives et fécondes. Qu'ils trouvent ici toute l'expression de ma reconnaissance. Le soutien, l'humour et l'amitié d'un grand nombre de doctorants et d'amis m'ont également été très précieux. Une pensée toute particulière va à Mauve, Andrea, Annalisa, Paolo, Paulo, Davy, Nick, François, Thierry, Marc, Alain, Noël et Francesco qui m'ont « supportée » (au sens propre comme au sens figuré !) et continueront à le faire, je l'espère, dans l'avenir !

Enfin et pour le sourire, le résultat de ce travail doit beaucoup à ma famille, qui a subi de manière chronique mes humeurs. Alors, permettez-moi de leur adresser quelques petites phrases personnalisées. Comme tu ne liras pas ma thèse, cher père, pour te donner une idée, je crois bien qu'elle ressemble au dernier vélo que tu m'as bricolé ! Pour ceux, qui souhaitent émettre des réclamations quant à mon caractère (*sic*) c'est aussi à lui qu'il faut s'adresser. Pour l'aide indirecte apportée à ce travail, merci également à mes grand-mères ! Enfin, un grand merci à Calou, mon frère presque jumeau, (mais il est arrivé avant, depuis j'essaie de le rattraper, ceci explique cela), à mon grand-père et surtout à ma mère, à qui nous pourrions décerner le titre de docteur en patience !

TABLE DES MATIERES

Sigles et abréviations.....	p.7
Introduction	p.8
Partie 1	
Le programme Erasmus dans la diversification des parcours étudiants	p.21
Chapitre 1	
Du développement des mobilités aux phénomènes d'affinité sélective	p.23
1.1 La mobilité étudiante : croissance, déséquilibre et diversification de l'offre	p.24
1.1.1 La mobilité étudiante : genèse et évolution des flux	p.28
1.1.2 L'institutionnalisation de la mobilité face aux déséquilibres migratoires.....	p.32
1.1.3 Le programme Erasmus : la réciprocité des échanges en question	p.41
1.2 Un programme qui se heurte à des intérêts économiques et institutionnels	p.49
1.2.1 Des études supérieures à la mobilité étudiante potentielle	p.50
1.2.2 Un programme qui reproduit des affinités sélectives	p.65
1.2.3 Du potentiel au réel : des procédures locales de sélection	p.72
Chapitre 2	
Qui sont les étudiants Erasmus ?	p.87
2.1 Morphologie sociale de la population étudiante « Erasmus »	p.88
2.1.1 Une répartition disciplinaire inégalitaire.....	p.88
2.1.2 Un programme féminisé ?	p.98
2.1.3 Une population jeune aux parcours scolaires souvent rapides	p.105
2.1.4 Démocratisation de la mobilité étudiante ou massification?.....	p.115
2.2 Erasmus : Un outil de distinction dans une université massifiée.....	p.130
2.2.1 Des étudiants plus stratégiques et studieux que bohèmes	p.130
2.2.2 Des compétences migratoires.....	p.139
Partie 2	
L'emprise de la sélection sur l'expérience Erasmus	p.150
Chapitre 3	
Lieux et pratiques d'accueil des étudiants Erasmus à l'étranger	p.152
3.1 L'importance des lieux et leur hospitalité	p.153
3.1.1 L'hospitalité institutionnalisée de l'enseignement supérieur britannique.....	p.155
3.1.2 L'exercice de l'hospitalité par les « latins ».....	p.161
3.1.3 Un modèle d'hospitalité cosmopolite en France	p.164
3.2 Modes de résidence : Parenthèse ou indépendance résidentielle définitive ?.....	p.169
3.2.1 Le départ du foyer parental: des temps et des issues variables en Europe.....	p.169
3.2.2 Indépendance résidentielle et « satisfaction » des étudiants Erasmus	p.173
3.2.3 Des réalités résidentielles différentes suivant les universités.....	p.177

Chapitre 4

Erasmus : une période moratoire ?	p.183
---	-------

4.1 Un temps de travail académique négocié et différencié	p.184
4.1.1 L'établissement du programme d'étude : le « <i>Learning Agreement</i> »	p.184
4.1.2 De l'assiduité au travail personnel des étudiants Erasmus à l'étranger	p.188
4.1.3 L'évaluation de la période d'études à l'étranger	p.190
4.2 Du temps d'adaptation au temps des voyages	p.195
4.2.1 Des visites dépendantes de ressources économiques et temporelles	p.198
4.2.2 Une migration de maintien soutenue par une mobilité virtuelle	p.203
4.2.3 Identifications a-territoriales et références multi-territoriales	p.208
4.3 Une sociabilité conformiste	p.213
4.3.1 Des cercles d'étudiants internationaux peu orientés vers les autochtones	p.214
4.3.2 La famille : une valeur sûre	p.219
4.3.3 Des activités syndicales et politiques délaissées	p.222
4.4 Des loisirs reflétant la diversité du corps socioculturel étudiant	p.229
4.4.1 Le financement de l'expérience Erasmus	p.231
4.4.2 Des loisirs socialement et nationalement construits	p.242
4.4.3 Une homogénéisation des pratiques de loisir à l'étranger ?	p.248

Partie 3

Les conséquences de la personnalisation des parcours étudiants	p.254
---	-------

Chapitre 5

Des apprentissages de l'international aux réseaux Erasmus	p.256
---	-------

5.1 Des apprentissages diversifiés pour des étudiants inégaux devant leurs « bénéfices »	
5.1.1 Un apprentissage académique et disciplinaire peu valorisé	p.257
5.1.2 Un apprentissage expérientiel loué	p.266
5.1.3 Apprendre de la « dif-errance »	p.271
5.2 Les conséquences de la rencontre ou de la co-existence des cultures	p.275
5.2.1. La culture, les cultures : concepts opératoires ?	p.276
5.2.2 Des degrés de manipulation variables des codes socioculturels	p.280
5.2.3 Maintien et dynamique du réseau Erasmus européen	p.287
5.2.4 « L'intégration » et la bonne distance	p.294

Chapitre 6

Des migrations choisies ou subies ?	p.303
---	-------

6.1 Erasmus face à des entrées dans la vie active diversifiées selon les pays	p.304
6.1.1 Un diplôme garant d'un emploi stable chez les jeunes Français ?	p.306
6.1.2 Jeunes Italiens devant un marché du travail qualifié peu concurrentiel	p.308
6.1.3 Maintien des privilèges des diplômés du supérieur britanniques ?	p.312
6.2 Mobilité géographique et traversée des hiérarchies sociales	p.317
6.2.1 La rareté relative des compétences internationales	p.317
6.2.2 Diversité des points de départ nationaux et degrés de captivité	p.321
6.2.3 La mobilité étudiante et les racines de la science	p.327
6.2.4 « Brain drain » ou « brain movement » ?	p.329

Conclusion	p.351
Bibliographie	p.358
Liste des tableaux, schémas et graphiques	p.377
Résumé en Italien	p.383

TOME II / ANNEXES

Annexe 1 : Les outils de l'enquête de terrain	p.420
1.1 Note méthodologique	p.421
1.2 Tableau d'identité sociale des étudiants interrogés par entretiens	p.428
1.3 Les entretiens retranscrits en langue originale	
1.3.1 Etudiants Erasmus	p.431
1.3.2 Responsables Erasmus	p.557
1.4 Questionnaires et lettres d'accompagnement en langue originale	p.658
Annexe 2 : Documents officiels des Services de Relations Internationales	p.721
2.1 Université de Provence	p.723
2.2 Université de Turin	p.750
2.3 Université de Bristol	p.795
Annexe 3 : Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes	p.849
3.1 Tableaux de reconversion de notes UB/ UT	p.851
3.2 Vie étudiante UB/UP/UT	p.854
3.3 Articles de presse	p.870
Annexe 4 : La construction d'un espace d'enseignement supérieur Européen	p.883
4.1 De la déclaration de la Sorbonne à Lisbonne : un processus dynamique	
4.1.1 La déclaration de la Sorbonne	p.886
4.1.2 La déclaration de Bologne	p.888
4.1.3 La déclaration de Prague	p.891
4.1.4 La déclaration de Berlin	p.892
4.1.5 La déclaration de Lisbonne	p.894
4.2 Les structures de l'enseignement supérieur européen	
4.2.1 Synthèse comparative	p.904
4.2.2 Le système d'enseignement supérieur français	p.909
4.2.3 Le système d'enseignement supérieur italien	p.912
4.2.4 Le système d'enseignement supérieur britannique	p.914

Sigles et abréviations

ALS : Aide au logement social
APL : Allocation pour le logement
BRFE : Bourse Régionale de Formation à l'Etranger
CAF : Caisse d'allocation Familiale
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CE : Communauté Européenne.
COMETT : the COMmunity program for Education Teaching and Training
CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
CREPUQ : Conférence des Recteurs de Présidents d'Université du Québec
CTE : Centre de Télé-Enseignement
DAAD : Deutscher Akademischer Austauschdienst, *bourse d'études de l'office allemand des échanges universitaires.*
DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
ECTS : European Community Course Credit Transfer System
ENS : Ecole Normale Supérieure
ERASMUS : EuRopean Community Action Schema for the Mobility of University Students
FE : Further Education
FLE : Français Langues Etrangères
HE : Higher Education
HEFC : Higher Education Founding council
IAE : Institut des Administrations économiques
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
ISEP : International Student Exchange Program
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUT : Institut universitaire technologique
JCR : Junior Common Room
LEA : Langues Etrangères Appliquées
LEA : Local Education Authority
NUS : National Union of Students
OCDE : Organisation pour la coopération et le développement économique
OURIP : Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle
OVE : Observatoire de la Vie Etudiante
PACA : Provence Alpes Côté d'Azur
PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles
PIC : Programmes Inter-universitaires de Coopération
SHS : Sciences Humaines et Sociales
SM : Sciences de la matière
SRI : Service des Relations Internationales
STS : Section de Technicien Supérieur
TD : Travaux dirigés
TOEFL : test linguistique d'anglais
U1 : Université de Provence
U2 : Université de la Méditerranée
UB : Université de Bristol
UE : Union Européenne
UETPs : University Enterprise Training Partnerships
UFR : Unité de Formation et de Recherche
UGC : University Grants Committee
UP : Université de Provence
UT : Université de Turin

INTRODUCTION

« Erasmus, le très populaire programme Européen d'échanges universitaires fête ses 20 ans en 2007. Depuis 1987, date de création du programme, Erasmus aura fait voyager près d'un million et demi de jeunes Européens et parmi eux, 217 000 français. La France arrive en peloton de tête des pays les plus appréciés par les étudiants européens avec l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni [...] Et les étudiants sont unanimes : l'expérience Erasmus enrichit, ouvre l'esprit, forge la citoyenneté, offre des expériences culturelles et linguistiques formidables. Sans compter la plus-value indéniable qu'apporte le label Erasmus sur un CV¹. » Cet extrait d'un communiqué de « l'Agence Europe-Education-Formation » France met en avant plusieurs aspects du programme Erasmus, de la croissance du nombre de participants aux apports plus qualitatifs du programme pour les individus. Si nous reprenons les termes de ce communiqué, ce programme serait “populaire” et les étudiants “unanimes” sur « une » expérience qui “ouvre l'esprit” et offre une « plus-value indéniable sur un CV ». Mais sur quoi reposent les affirmations quant aux bienfaits du programme Erasmus diffusées dans la presse ? Est-il possible de parler de popularité et d'expérience unique et équitable ?

Le programme ERASMUS (anachronisme signifiant *EuRopean Community Action Schema for the Mobility of University Students*) ne concerne toujours qu'une minorité d'étudiants. Depuis sa mise en œuvre, pour promouvoir à la fois la mobilité et la reconnaissance mutuelle des diplômes, il ne touche encore qu'1% d'étudiants européens. Certes le nombre total d'étudiants européens en mobilité s'est accru depuis son institutionnalisation, mais s'agit-il de nouveaux voyageurs ? Le programme Erasmus permet-il une démocratisation de l'accès à la mobilité et des « débouchés » qui lui sont associés ? Rééquilibre-t-il les flux migratoires en Europe ? L'augmentation de l'offre de séjour à l'étranger n'accélérerait-il pas un mouvement de spécialisation sociale des filières d'études et des destinations ? Est-il objectivement possible de conjuguer l'expérience étudiante Erasmus au singulier ?

¹ Communiqué de Presse de l'agence Europe-Education-Formation France, Bordeaux le 2 mars 2007. <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus-20ans.php>. L'agence nationale française est un groupement d'intérêt public placé sous la double tutelle du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et du ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement. Il existe une agence nationale dans chacun des pays participant aux programmes d'échanges européens.

Les questions abordées dans ce travail de thèse sur la mobilité géographique institutionnalisée des étudiants en Europe renvoient à un débat beaucoup plus large qui vise à repenser l'enseignement supérieur et les migrations dans le cadre d'une nouvelle conjoncture sociale, politique et économique. La mobilité étudiante, spontanée comme institutionnalisée, a des motifs, des contours, des durées et des issues variables. Notre thèse a pour objet le programme Erasmus et ses conséquences en terme de personnalisation des parcours étudiants dans un enseignement supérieur européen de plus en plus stratifié. A un niveau individuel, institutionnel et sociétal, nous nous interrogerons sur les bénéficiaires de ce programme d'échange. Les stratégies de reproduction ou de distinction, qu'elles soient institutionnelles ou individuelles, ne deviendraient-elles pas transnationales ? Le passé (économique, migratoire et social) des pays européens et leurs institutions, ainsi que leur développement actuel, ont des effets, manifestes et latents, sur la mobilité institutionnalisée. A l'heure où nos gouvernements prônent le rapport instrumental aux études et les comportements qui relèvent de l'usage d'une université qui se professionnalise, que nous apprend la multiplication des possibilités d'études dans un contexte étranger sur les transformations de l'enseignement supérieur en Europe ?

La figure dominante de l'étudiant migrant, à l'esprit bohème, en quête de son identité juvénile a été largement diffusée dans le film de Cédric Klapisch : « L'auberge espagnole ». Dans un enseignement supérieur de plus en plus hétérogène où les motivations des protagonistes semblent, avant tout, résulter de choix personnels, la question de la migration des étudiants et des diplômés ne procèderait-elle pas aussi et encore de logiques sociales et politiques ? Autrement dit, en quoi les qualités individuelles que l'on prête aux étudiants migrants sont-elles dépendantes de leurs caractéristiques scolaires et sociales ? Ce travail de thèse est né de notre volonté de comprendre l'évolution des institutions universitaires et de ce dispositif européen, qui agglomère et fractionne le « collectif étudiant » (qu'il nous faudra caractériser et définir bien sûr). L'institutionnalisation de la mobilité étudiante peut être un indice particulièrement intéressant de changement social. Le système d'enseignement est un des lieux où se produisent et se reproduisent les systèmes de pensée². Pouvons nous alors parler comme Georges Felouzis³ de dispersion de l'Université et d'éclatement de l'institution ?

² L'histoire de l'enseignement secondaire est ainsi pour Durkheim « presque une histoire de l'esprit français », Page 25. DURKHEIM (E), *L'évolution pédagogique en France*. PUF, 1938

³ FELOUZIS (G), *La condition étudiante, sociologie des étudiants et de l'université*, PUF, 2001

Après s'être intéressé au vécu des étudiants dans les « antennes délocalisées » des universités, qui bénéficient, semble-t-il, d'un meilleur encadrement matériel et pédagogique, George Felouzis s'interroge sur les effets à long terme d'un tel dispositif. C'est ainsi que la question du « nombre » des étudiants reste pertinente, et plus particulièrement celle de leur répartition. Mais nous pouvons nous interroger sur la dimension la plus déterminante dans les trajectoires d'aujourd'hui : est-ce le rapport subjectif aux études ? Le processus qui existe dans les parcours étudiants est-il plus proche d'une *personnalisation*, que d'une *socialisation*⁴ ? Est-il possible d'aller dans ce sens, lorsqu'à côté d'une politique universitaire orientée vers un développement des sites délocalisés « de taille plus humaine », se met en place une politique universitaire européenne, qui entraîne de nouveaux contextes d'études, susceptibles d'avoir des effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des étudiants ?

Notre étude s'inscrit donc à la fois dans une série d'interrogations sur les chances de réussite, sur la sélection des étudiants en rapport avec le lieu d'étude, le cursus suivi (questions que nous pourrions qualifier d'anciennes et classiques en sociologie de l'éducation), mais aussi sur le rapport aux savoirs, les pratiques, les représentations des étudiants et leur insertion professionnelle, qui sont étroitement liés au processus de sélection. En d'autres termes, nous questionnerons l'institutionnalisation de la mobilité étudiante à partir du recrutement social, de la sélection, comme des parcours de formation. La mobilité étudiante a toujours existé mais elle n'a pas toujours été organisée par des politiques nationales ou supranationales. Quels sont donc les effets actuels et à venir de tels dispositifs ? Tout d'abord en termes de différenciation toujours croissante des trajectoires et des pratiques étudiantes. Ensuite en termes de construction d'un espace européen de la connaissance. Y-t-il réellement déplacement de référents sociaux, culturels et identificatoires ? Les étudiants Erasmus semblent plutôt, au premier abord, mettre l'accent sur la dimension personnelle de leur expérience et sur les acquis qui en résultent. Le cadre académique permet-il l'acquisition d'autres apprentissages qui ne seraient pas uniquement disciplinaires ?

⁴ Par *socialisation* nous entendons ici l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels, qui, par l'intermédiaire de normes, règles et valeurs sociales bien établies, préparent tous les étudiants à celles liées à leur statut futur. Par *personnalisation*, on peut entendre ici la création par l'individu d'une trajectoire « originale » rendue possible par la diversification de l'offre de formation, le brouillage et la complexification des normes et valeurs attachées à l'institution universitaire. Ceci est observable à la fois par des indicateurs objectifs tel que les parcours de formations, les modalités d'insertion dans la vie active, et par des indicateurs subjectifs comme le sentiment d'appartenance à un groupe, l'identité *pour soi* des individus.

Nous allons examiner les différents niveaux que recouvre l'analyse de ces questions, de la sélection des participants au programme Erasmus, au « ré-investissement » du séjour par les étudiants, en passant par l'emprise de la sélection sur les modes de vie à l'étranger. La question centrale de cette thèse est celle des conséquences d'une sélection par diversification des parcours étudiants et d'une stratification sociale des systèmes d'enseignement supérieur européens. Pour y répondre nous avons choisi d'entrer par l'étude d'un programme d'échange, analysé sous trois angles : sa sélectivité, les pratiques qu'il engendre et « l'intégration » des étudiants qu'il permet. Le vécu et l'intégration des étudiants semblent dépendants du processus de sélection. Notre objet d'étude se situe ainsi à l'intersection de divers champs de la sociologie, notamment des études sur l'immigration et des recherches en sociologie de l'éducation et des organisations. Mais il appelle également une incursion dans d'autres disciplines des sciences humaines, notamment l'économie, la géographie et la science politique. Notre travail d'investigation et d'écriture a été ainsi structuré en fonction de chacun de ces axes et a fait l'objet, dans une perspective analytique, d'un travail de description à un niveau général et de mise en comparaison internationale.

Les axes d'analyse : sélection / expérience /socialisation

Le premier axe a pour objet la sélection, la formation d'une hiérarchie sociale et scolaire en Europe. A un niveau général, puis institutionnel, nous interrogerons la croissance quantitative de la mobilité et l'orientation des flux étudiants, au-delà des spécificités locales. Afin de mieux comprendre les processus de sélection des étudiants mobiles dans les institutions universitaires, nous mettrons en perspective la mobilité institutionnalisée académique face aux modifications de la nature des flux migratoires traditionnels et des destinations convoitées (cf. chapitre1). La mobilité étudiante institutionnalisée contribue-t-elle à des innovations significatives ou se situe-t-elle dans la continuité des flux traditionnels ? Nous verrons dans quelle mesure se renforcent ou s'atténuent les affinités sélectives déjà existantes. Chaque destination et chaque institution semble posséder sa propre valence sélective et se voit inscrite dans une hiérarchie. Bien que le programme Erasmus se base sur la réciprocité des échanges, nous verrons la prégnance d'un certain nombre de contraintes sociales et économiques, dès lors qu'on interroge l'effectivité de ce principe.

A un niveau individuel, nous étudierons les processus d'orientation, les trajectoires scolaires et le passé migratoire des étudiants Erasmus (cf. chapitre 2). Qui sont les étudiants qui participent au programme ERASMUS? Au-delà des raisons qu'ils donnent à leur initiative, quels sont les facteurs l'influant ? En d'autres termes, ce sont les logiques qui président à la sélection des candidats, au choix de leur destination migratoire, qui seront étudiées dans la première partie de cette thèse. Nous verrons ainsi comment se crée l'offre de mobilité au sein des universités, qui en fait la demande et qui est sélectionné selon les pays, les disciplines et les destinations. Sera introduite, entre autres, la notion de compétence migratoire, pour son pouvoir heuristique dans l'analyse des éléments influant le départ.

Le second axe interroge les pratiques et représentations, l'expérience des étudiants Erasmus à l'étranger. Plusieurs études statistiques comparatives existent sur l'usage différentiel de cette possibilité de mobilité à travers l'Europe, mais très peu se penchent sur les caractéristiques sociales des bénéficiaires et à ce qu'ils font pendant et après leur séjour à l'étranger. Notre recherche comparative permet ici de faire la part entre ce qui est inhérent à toute migration et ce qui est plus spécifique à une population donnée, ici étudiante, sélectionnée et relativement privilégiée. Comment les manières d'accueillir, le sens de l'hospitalité, plus ou moins institutionnalisés suivant les pays et que les individus situent souvent dans une « nature » collective, prennent leurs sources dans des différences structurelles ou conjoncturelles, sociales ou économiques ? (Cf chapitre 3). Les divergences de sélectivité des systèmes éducatifs des pays participants permettent également de comprendre les modes de sociabilité des étudiants Erasmus. Au-delà du discours psychologisant de l'étudiant à la recherche de lui-même à travers la rencontre des autres, quelles sont les pratiques des étudiants Erasmus à l'étranger ? Contrairement à une idée répandue, il est assez difficile de généraliser (cf. chapitre 4). L'expérience Erasmus ne se conjugue pas au singulier. Qu'est-ce qui, dans le vécu des étudiants Erasmus à l'étranger, relève des caractéristiques sociales et scolaires des individus en présence ou de l'expérience de mobilité elle-même ? L'étudiant mobile est l'un des rouages indispensables du système sans lequel une compréhension des conséquences d'un tel programme est difficile. Certes, une partie des enjeux le dépasse, mais il construit par ses stratégies un parcours, des liens entre une expérience académique, une expérience de vie quotidienne et une expérience touristique qui, lorsqu'on les rapporte aux contextes socio-économiques de son pays d'appartenance, prennent tout leur sens.

Le troisième axe a pour objet l'évolution des processus de socialisation secondaire, qui découlent des nouvelles politiques d'éducation et des nouvelles formes migratoires en Europe. L'accumulation de ressources internationales par une frange qualifiée de la population européenne entraîne-t-elle une recomposition sociale des flux migratoires en Europe ? Nous essaierons de comprendre pour qui et dans quelle mesure, par delà les questions d'orientation, l'expérience vécue a changé les façons de penser, de sentir et d'agir. Dans les discours étudiants, la formation semble acquérir, par ce biais, des significations par lesquelles les étudiants ont l'impression de se former et de se transformer (Cf. chapitre 5). Qu'en est-il vraiment ? Que font les étudiants Erasmus à leur retour ? Quelles représentations véhiculent-ils ? Ce type de mobilité entraîne-t-il d'autres types de mobilités (sociale et/ou géographique) ? Y a-t-il création de conditions objectives d'un changement dans l'enseignement supérieur et dans les pratiques migratoires en Europe ? Cette migration initialement choisie, pourra, avec la permanence dans le pays d'accueil ou la multiplication des séjours à l'étranger, être vécue comme imposée par des contraintes exogènes (Cf. chapitre 6). Nous verrons ainsi les conséquences macro-sociologiques d'un programme d'échange inégal pour les pays participants. Ce travail de thèse propose une contribution à la recherche sur la condition étudiante et la stratification croissante des structures de l'enseignement supérieur européen. Nous espérons aussi que nos analyses seront constructives pour des réflexions plus conceptuelles ou théoriques sur les migrations et le développement économique et social en Europe.

La démarche d'enquête : une recherche comparative internationale par étude de cas ⁵

La question au cœur de notre problématique est celle d'un nouveau contexte d'études, créé par la mobilité institutionnalisée et ses conséquences (individuelles, institutionnelles et sociétales) directes et indirectes. Pour y répondre nous avons choisi d'effectuer une recherche comparative internationale par étude de cas. Nous avons comparé plusieurs pays qui appartiennent à des aires géographiques différentes (de l'Europe méditerranéenne à l'Europe du nord, en passant par l'Europe continentale) dont les traditions migratoires et académiques varient considérablement. Le choix des pays a été déterminé par la différenciation opérable entre pays « exportateurs » et pays « importateurs » en matière d'échanges et de mobilité. Nous nous sommes appuyés sur nos connaissances d'ouvrages historiques et géographiques, qui soulignent, entre autres, que c'est bien en Europe et plus

⁵ Pour une réflexion et plus de détails sur la démarche et les techniques d'enquête utilisées : voir la NOTE METHOLOGIQUE en Annexe 1.

exactement en France, en Italie et en Angleterre que sont nées les Universités⁶. Le choix des institutions pour l'étude de cas a consisté à prédéfinir des traits communs, des critères pour éviter un certain nombre de biais dans la comparaison. Nous avons donc choisi des universités pluridisciplinaires dans des grandes villes de province d'une taille à peu près identique et dont la création est antérieure aux années de la massification « scolaire ». Nous avons aussi privilégié un croisement des méthodes d'enquête (quantitatives et qualitatives), que nous avons utilisées simultanément, pour éviter ce que les anglo-saxons nomme « *the tunnel vision* ». Chaque méthode révèle ses propres aspects et part de la réalité sociale. Il est certes difficile de généraliser à l'ensemble de la population mère, à partir des trois universités choisies, mais par contre, il est possible d'avancer des propositions plus générales à partir de l'induction analytique.

- **Les questionnaires**

Nous avons construit en 3 langues et reprographié 600 questionnaires, pour les porter aux Services des Relations Internationales des Universités de Turin et de Provence. (Ce sont les responsables « Erasmus » de chaque département, qui ont été impliqués à l'Université de Bristol⁷). Nous avons interrogé les étudiants « sortants » des trois universités, qui ont participé au programme Erasmus en 2004-2005, à leur retour dans l'institution d'origine. Certaines données construites ont pu être comparées aux statistiques des universités ou instituts nationaux et internationaux (Statistiques de l'Observatoire de la Vie Etudiante en France notamment). Mais d'autres, plus spécifiques, basées sur les parcours migratoires antérieurs des étudiants, ne sont pas systématiquement recueillies par des enquêtes exhaustives. C'est pourquoi nous avons construit également un questionnaire auprès d'une population « témoin » (400 questionnaires). Il a été distribué à la fin des cours et à l'entrée des bibliothèques dans les trois universités durant les divers séjours de recherches⁸. Les questions sont identiques à celles du questionnaire pour la population Erasmus⁹.

⁶ si l'on accepte de donner au mot université le sens que leur confèrent Christophe Charle et Jacques Verger, les premières institutions liées à la civilisation occidentale, sont nées en Italie, en France et en Angleterre. CHARLE (C), VERGER (J), 1994 - *Histoire des universités*, PUF. Ils donnent au mot université le sens relativement précis de « communauté (plus ou moins) autonome de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines » Page 3.

⁷ Cf. encadré sur les conditions de passation des questionnaires et de déroulement des entretiens à la fin de cette introduction

⁸ Cf. NOTE METHODOLOGIQUE Annexe 1

⁹ Des exemplaires des questionnaires vierges dans les trois langues sont reprographiés en Annexe 1

Nous avons traité statistiquement, par SAS, 758 questionnaires. Pour l'université de Provence ceci correspond à un traitement de plus de la moitié de la population Erasmus sortante en 2004-2005, à un peu plus d'un tiers pour l'université de Bristol et à environ 20% de la population Erasmus sortante de l'université de Turin¹⁰. Ces divergences sont dues aux difficultés inégales rencontrées lors du déroulement de l'enquête, face à une organisation différente des services de relations internationales¹¹.

Les questionnaires analysés :

	Population « Erasmus »	Population « témoin »	Total
Université de Provence	155	105	260
Université de Turin	127	153	280
Université de Bristol	82	136	218
Total	364	394	758

Fabrication de 3 grilles de codage de plus de 170 variables chacune, comprenant des modalités numérisées et insertion des données sur Excel : 6 feuilles Excel de A à FS -variables en ligne- par le nombre d'individus en colonne.

- **Les entretiens**

L'enquête de terrain s'est faite, en partie, par entretiens semi-directifs, en fonction des thèmes exposés antérieurement, mais en incitant davantage les étudiants à parler de leurs parcours post-séjours Erasmus. L'échantillon stratifié a pris en compte la variabilité sociologique des catégories, notamment de sexe et d'origine sociale des étudiants, de telle sorte que les groupes d'unités choisis présentent globalement les mêmes moyennes et proportions de l'ensemble dont ils sont tirés, au regard des caractères déjà statistiquement connus. En France, après certaines démarches administratives, nous avons obtenu des Services de Relations Internationales des Universités de Provence et de la Méditerranée, des listes (non exhaustives) d'étudiants ayant participé au programme d'échange ERASMUS en 2001-2002, avec des numéros de téléphone. Notre échantillon a été édifié en fonction des personnes que nous parvenions à contacter. A l'université de Turin et à l'université de Bristol, aucune liste ne nous a été fournie, mais nous avons été aidés par des réseaux d'associations étudiantes¹².

¹⁰ Il y avait 277 étudiants sortants à l'université de Provence en 2004-2005, 243 à l'université de Bristol et 733 à l'université de Turin.

¹¹ Voir encadré sur le déroulement et le calendrier des recherches

¹² Pour le détail des filières et des métiers exercés par les parents de ces 37 étudiants interviewés, se référer au tableau d'identité sociale Tome II, ANNEXE n°1. A Turin nous nous sommes entretenus avec 12 étudiants, 8 entretiens sont retranscrits en langue originale en annexe 1. A l'université de Bristol nous avons rencontré une dizaine d'étudiants et mené 9 entretiens approfondis dont 6 sont retranscrits en Annexe.

Nous avons également rencontré des responsables pédagogiques des relations internationales dans les départements des trois universités. Nous les avons questionnés sur leurs pratiques pédagogiques, mais aussi sur leurs éventuelles actions d'information, de sélection des candidats au départ¹³. Nous nous sommes également entretenus avec des membres des services de relations internationales¹⁴.

Les entretiens analysés:

	Entretiens auprès d'étudiants Erasmus	Entretiens auprès de responsables Erasmus	Entretiens auprès de responsables des SRI	Total
Université de Provence	16	5	2	23
Université de Turin	12	5	1	18
Université de Bristol	9	7	1	17
Total	37	17	4	58

Analyse entretien par entretien + analyse thématique + analyse lexicale par HYPERBASE.

Les entretiens ont duré entre trois-quarts d'heure et une heure et demie. Les questions qui ont été posées aux étudiants avaient pour objectif de les faire parler, dans un premier temps, sur leurs parcours scolaire et migratoire antérieurs au séjour Erasmus. Nous avons essayé de traduire la question de départ pour leurs homologues anglais et italiens, afin qu'elle entraîne les mêmes catégories discursives, tout en prenant en compte la différence en terme d'accès au séjour Erasmus et en évitant une traduction littérale qui aurait été incomprise¹⁵. Par la suite nous avons aussi adapté nos relances, en fonction de ce que nous connaissions du système éducatif britannique et italien, pour amener les étudiants à s'entretenir sur leur choix de partir, le pays choisi, la vie à l'étranger, leurs aspirations scolaires et professionnelles, ainsi que leur sentiment d'appartenance. Nous avons ensuite cherché à connaître leurs implications, représentations et pratiques après le séjour à l'étranger, en respectant la continuité et la dynamique du discours instauré.

¹³ Douze de ces entretiens d'enquête, heuristiques et intéressants pour notre propos, sont retranscrits dans le Tome II, annexe 1 de cette thèse

¹⁴ Certains de ces entretiens n'ont pas été retranscrits pour des problèmes soit d'anonymat, soit de refus de l'interlocuteur. Pour ceux qui sont en annexe 1, nous avons utilisé des pseudonymes et tenté de rendre non identifiables les personnes citées dans les discours.

¹⁵ Les questions de départ en anglais étaient les suivantes: *Can you talk about your scholarship trajectory ? Which region do you come from ? Which kind of secondary school did you go in ? Why did you choose to study at the university of Bristol ?* et en italien: *Mi puoi raccontare il tuo percorso scolastico. Di quale provinciale sei originario? Quale liceo hai frequentato ? Perchè hai scelto di studiare all'università di Torino ?*

Nous avons également recontacté un certain nombre d'étudiants par téléphone, pour connaître leurs trajectoires deux ans après les premiers entretiens menés en 2002 pour la France et 2004 pour l'Italie et l'Angleterre. A plusieurs reprises nous avons fait appel à des observateurs privilégiés pour les trois pays dont: Paolo Coluzzi (Italien, Lombard, séjour Erasmus en Espagne, ancien doctorant de l'Université de Bristol, depuis peu chercheur à l'université de Brunei -Asie sud orientale-), Francesco Attademo (Italien du *Mezzogiorno (Foggia)*, étudiant à l'université *Politecnico* de Turin), Jack Kuipers (Anglais, deux séjours Erasmus (France/Hollande) doctorant à l'université de Bristol) et Alexandre Bournery (Français, ancien étudiant de l'Université de la Méditerranée, DEA à l'université de Nanterre, séjour Erasmus en Angleterre, Doctorant au muséum d'Histoire Naturelle de Paris). Les conversations et interactions que nous avons eues de manière récurrente, ont permis de tracer un cadre où nous avons pu remettre en question nos propres conceptions de chercheurs en Sciences Humaines d'une région du sud-est de la France. Nous considérons cet apport comme essentiel également à l'établissement de ponts entre les populations de diverses universités et régions, car un grand nombre de similitudes nationales se dégagent au-delà d'une socialisation par les institutions d'enseignement supérieur et plus distinctement encore par les filières d'études.

- **L'observation « scientifique » : un recueil systématique**

Pour chacun de nos terrains d'enquête, nous avons aussi tenu un « journal de bord » où étaient notées minutieusement nos démarches, les réflexions des différents acteurs, mais aussi nos impressions et réactions. Un certain nombre d'hypothèses de recherche ou axes de comparaison que nous avons établis ont fait l'objet d'une vérification, puis révision, en fonction de la démarche d'enquête qualitative nommée communément, observation directe. Pour ceci, nous avons prévu un cadre de référence dont dépend le niveau de rigueur de l'observation et qui prend en compte des phénomènes précis de ritualisation, comme déroulement d'une réunion de présentation, d'une sortie dans des lieux donnés...etc. Un classement par catégorie de comportements, comprenant variété des types, nombre des interactions entre les participants, rapidité du déroulement, richesse du mélange d'expression orale, par exemple, a été effectué. Une autre classe de manifestation de phénomènes comme l'agressivité, l'impatience, la compréhension en relation avec des unités verbales et non verbales, nous a servi d'indicateurs. Ainsi nous avons côtoyé les étudiants Erasmus dans les trois universités, assisté aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écouté leurs échanges verbaux, inventorié les objets dont ils s'entourent. Au

niveau de la profondeur de la description, de l'explication et de la richesse de son contenu possible, l'observation directe s'ajoute aux autres techniques ici employées, même si les informations que nous avons obtenues sont d'une nature et d'une qualité variables. Bien que la familiarité permette de neutraliser l'effet d'intrusion dans un milieu, il est cependant difficile de décrire sans interpréter. Nous avons donc dû prendre du recul, de la distance après chaque immersion, car toute situation est médiatisée par un regard, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'études comparatives internationales. L'ethnocentrisme peut se manifester dans des observations sélectives et préférentielles en fonction de la « culture » possédée par l'observateur.

- **L'utilisation de données secondaires d'enquêtes**

Nous avons également fait appel, à plusieurs reprises, à des données antérieurement constituées par des organismes statistiques nationaux, internationaux, mais également, à des chiffres provenant d'enquêtes sociologiques plus locales. L'avantage de la mobilité par le programme ERASMUS, d'un point de vue empirique et analytique, est que nous pouvons la quantifier grâce aux Agences Nationales et aux services des Relations Internationales des universités qui enregistrent l'ensemble des « entrants » et des « sortants » systématiquement chaque année depuis la création du programme (1987). Cependant, une fois rentrés dans leur institution d'origine et diplômés, les étudiants ERASMUS ne sont plus repérables statistiquement. S'ils décident de retourner dans le pays d'accueil ou de poursuivre des études dans un autre pays par exemple, ils rentreront dans la population des étudiants étrangers des universités qui regroupe une très grande diversité de situations. S'ils choisissent d'y travailler, les difficultés de la mesure s'accroissent.

A travers cette enquête nous espérons avoir réussi à articuler des domaines disciplinaires et méthodologiques scindés par « la pensée disjonctive »¹⁶ et avoir apporté des éléments nouveaux à la mesure des particularités nationales et locales, (relevées dans d'autres études)¹⁷, qui rendent les expériences de mobilité en Europe bien dissemblables. Pour cela il nous a semblé pertinent de nous interroger sur les échanges inégaux qui soutiennent le déploiement d'un espace européen de la connaissance.

¹⁶ MORIN (E), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF, 1990, p.11

¹⁷ CAVALLI (A), GALLAND (O), *Youth in Europe, Social Change in Western Europe*, pinter, London, 1995, 160p.

Déroulement et calendrier de l'enquête de terrain

Nous avons débuté les recherches en 2003 lors du DEA, par une première enquête exploratoire par entretiens semi-directifs auprès d'anciens étudiants Erasmus des universités de Provence et de la Méditerranée.

L'enquête s'est déroulée en 2004 et en 2005

Nous nous sommes adressés à plusieurs catégories d'informateurs :

- les étudiants Erasmus,
- les responsables enseignants-chercheurs du programme,
- les responsables administratifs des universités

Les conditions de passation des questionnaires et de déroulement des entretiens ont été les suivantes:

Au premier semestre 2004 nous avons effectué des démarches auprès du Service des Relations Internationales de l'université de Provence pour la passation du questionnaire. Le questionnaire a été distribué avec un ensemble d'autres documents que l'étudiant devait remplir à son retour. Ce qui a été très fructueux. Puis nous avons distribué le questionnaire « condensé » auprès d'une population témoin composée d'étudiants en première et deuxième année second semestre, interrogés à la fin d'un cours de sociologie pour non sociologues et en sciences, sur le site de St Charles, à l'entrée de la bibliothèque et de la cafétéria. Nous avons également recherché l'ensemble de la documentation relative aux échanges de l'Université.

Au second semestre nous nous sommes rendus à Turin, où nous avons rencontré le responsable du Service des Relations Internationales, qui nous a assuré la même coopération qu'à Aix-en-Provence. Nous avons donc porté le questionnaire au personnel de ce service en proposant également une aide logistique. Nous sommes restés 3 mois pour pouvoir mener des entretiens et distribuer le questionnaire auprès d'une population témoin composée d'étudiants en sciences humaines et sociales, en première et deuxième année du second semestre. A l'université de Turin les numéros de téléphone d'anciens étudiants Erasmus ne nous ont pas été fournis par les services internationaux pour des raisons juridiques.

Par la suite nous avons effectué un séjour de 4 mois à l'université de Bristol. Nous avons rencontré de nouveau un certain nombre d'enseignants-chercheurs du département de sociologie et responsables du SRI. Cependant ces derniers n'ont pas souhaité prendre part à l'enquête et distribuer le questionnaire. Il est à noter que la responsable administrative de ce service à l'Université de Bristol n'a aucun lien, au contraire des universités de Provence et de Turin, avec le milieu de l'enseignement et de la recherche. Nous nous sommes donc adressés pour la passation du questionnaire à l'ensemble des responsables Erasmus des départements. Nous les avons rencontrés un par un, d'abord pour expliquer notre étude et déposer les questionnaires, puis les relancer régulièrement durant l'été et à la rentrée 2005. Ce qui nous a aussi permis d'avoir de nombreux entretiens auprès de ces derniers. En ce qui concerne les entretiens avec les étudiants Erasmus dont le séjour est plus ancien, nous avons fréquenté *l'International centre* et utilisé les relations de nos anciennes connaissances. Nous avons distribué le questionnaire « condensé » auprès d'une population témoin composée d'étudiants en sciences et sciences humaines et sociales à la sortie de la bibliothèque « *art library* » et à la sortie de cours de chimie et physique.

Au mois de Juillet nous sommes retournés à Turin pour récupérer les questionnaires complétés (nous avions déjà une très grande partie des questionnaires de l'université de Provence). Mais nous nous sommes rendu compte que seulement une dizaine de questionnaires avaient été distribués et que les questionnaires vierges avaient été mis de côté ! Nous avons donc rediscuté de l'importance de distribuer le questionnaire avec le personnel du service et nous nous sommes rendus de nouveau, avec le Professeur Lorenzo Fischer, à la direction du service dont le responsable avait changé. Le questionnaire n'était pas systématiquement présenté (en raison de changements et réorganisation du service) et le caractère non contraint spécifié par les membres du service n'ont pas permis une large diffusion. La nouvelle responsable a donc accepté de rendre sa distribution systématique et de ne pas préciser le caractère contraint ou non de sa compilation. Ce qui a donné de meilleurs résultats, qui, cependant restent modestes en comparaison avec les deux autres pays.

Au début de l'année académique 2005-2006, nous nous sommes rendus de nouveau à Bristol pour rencontrer encore une fois l'ensemble des responsables Erasmus des départements, afin de récupérer les questionnaires qui avaient été complétés. Puis nous avons effectué deux courts séjours à Turin pour remobiliser le personnel du service international et terminer les démarches pour la co-tutelle de thèse, initiées en 2004. Nous avons par la suite pris la décision de clôturer le travail de terrain.

Partie 1

Le programme Erasmus

dans la diversification des parcours scolaires

«La libre circulation des travailleurs est assurée à l'intérieur de la communauté. Elle implique l'abolition de toute discrimination fondée sur la nationalité »¹. Les questions abordées dans cette partie sur la mobilité étudiante institutionnalisée en Europe renvoient à un large débat qui vise à repenser les migrations et l'enseignement supérieur en Europe dans le cadre d'une nouvelle conjoncture sociale, politique et économique. En effet, la construction de l'Union Européenne s'est accompagnée d'une volonté de fermeture des frontières de plus en plus marquée pour les *extracommunautaires* et d'une valorisation de la circulation des étudiants et travailleurs à l'intérieur de l'Union Européenne.

Dans un premier chapitre nous verrons dans quelle mesure la mobilité étudiante en Europe s'est développée et se distingue ou non des flux migratoires traditionnels. Puis nous discuterons des spécificités du programme Erasmus, programme d'échange, dont la réciprocité n'est pas toujours assurée. Nous verrons alors qu'il se heurte à des intérêts économiques et institutionnels divergents selon la structure et la sélectivité des systèmes d'enseignement supérieur des pays participants.

Dans un second chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement à la morphologie sociale de la population étudiante « Erasmus ». Qui sont les étudiants Erasmus en France, en Italie et en Angleterre ? Nous verrons alors que ce programme, suivant les institutions d'appartenance, peut devenir un outil de distinction dans une université massifiée. Dans la recherche des facteurs qui influencent le départ des étudiants, on soulignera aussi que la migration est un de ces comportements transmis comme héritage immatériel. « Lorsque les parents ont été migrants, ils gardent de leur expérience une somme d'informations qu'ils peuvent transmettre à leurs enfants, ce qui facilite la migration de la génération suivante »².

¹ Article 39 du traité instituant la communauté de l'Union.

² BOURDIEU (J), POSTEL-VINAY (G), ROSENTAL (PA) et al. "Migrations et transmissions intergénérationnelles dans la France du 19ème et du début du 20ème siècle", *Annales HSS*, Juillet-Août 2000, n°4, pp.749-789

Chapitre 1

Du développement des mobilités aux phénomènes d'affinité sélective

Encourager une immigration de circulation, favoriser la mobilité des étudiants et des travailleurs pour créer une Europe de la Connaissance (*knowledge society*) compétitive et prospère, fait partie depuis plus d'une décennie des objectifs affichés par l'Union Européenne³. Mais comme tous les concepts, le sens du mot « mobilité », (utilisé abondamment par les médias et par les dirigeants économiques et politiques), tend à rester très fluctuant et ambivalent. Il existe, certes, une définition générale de la mobilité sur laquelle s'accordent les lexicologues, qui décrit une « facilité à se mouvoir, à être mis en mouvement, à changer, à se déplacer »⁴. Mais qu'en est-il de cette « facilité » définie individuellement, si étudiée par rapport à une population, à un lieu et/ou à un moment donné de l'histoire ?

La mobilité internationale étudiante s'intègre à plusieurs titres aux concepts plus larges de migration. Les études en géographie qui se sont intéressées aux phénomènes migratoires différencient plusieurs types de migration, généralement autour de deux grands critères : les échelles (spatiales, temporelles et quantitatives) et les éléments influant le départ (sociaux, économiques, politiques et environnementaux). Ces critères s'imbriquent les uns dans les autres pour ne former qu'un phénomène : le fait migratoire. Comme le souligne Nathalie LEROT, « la migration est étudiée comme un fait éternel et universel des sociétés »⁵. L'Homme s'est toujours déplacé, mais les distances parcourues, les territoires traversés et la vitesse de ses déplacements n'ont pas toujours été tels qu'ils le sont à l'heure actuelle. Nous étudierons ici la mobilité internationale dans un contexte organisationnel et historique particulier, par rapport à une population donnée.

³ "We can avoid the brain-drain by enhancing our assistance to the countries of origin, by promoting initiatives to have a brain circulation rather than a brain drain," disait Mr Frattini, relevé par "the AP news agency", BBC News, Thursday, 30 November 2006, 18:44 GMT
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/6160633.stm>

"Ministers reaffirmed that the objective of improving the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff as set out in the Bologna Declaration is of the utmost importance. Therefore, they confirmed their commitment to pursue the removal of all obstacles to the free movement of students, teachers, researchers and administrative staff and emphasized the social dimension of mobility. They took note of the possibilities for mobility offered by the European Community programmes and the progress achieved in this field, e.g. in launching the Mobility Action Plan endorsed by the European Council in Nice in 2000". **Déclaration de Prague** 19/05/2001

⁴ Dictionnaire Larousse 1997

⁵ Nathalie Lerot, *la mobilité internationale étudiante au sein de l'Espace Francophone*, Thèse soutenue en décembre 1999, à la faculté des études supérieures de l'Université Laval, sous la direction de Robert Hérin et de Dean Louder. Page 112

1.1 La mobilité étudiante : croissance, déséquilibre et diversification de l'offre

Ainsi, la mobilité internationale étudiante constitue une facette particulière des migrations internationales, imbriquée dans « l'économie du savoir », avec ses caractéristiques propres (effectif restreint, jeune, mobilité certes restrictive, sélective et encouragée, mais volontaire). Cette migration semble être davantage un défi qu'une contrainte, une « obligation que l'individu se crée par rapport à lui-même et à son entourage »⁶. Pour les géographes, lorsqu'elle s'applique aux étudiants, aux enseignants et aux chercheurs de l'enseignement supérieur, elle désigne un déplacement d'une institution d'un pays donné à une autre institution à l'étranger, pour une période fixée à l'avance ou indéterminée.

Cette mobilité géographique est supposée produire un certain effet intellectuel et comportemental, qui élargit les qualifications générales et sociales des individus en plus de celles données par la discipline et/ou la profession⁷. La mobilité est donc pensée comme un moyen qui produit un certain nombre de conséquences sur les individus et sur les sociétés d'origine et d'accueil. Mais quelles sont ces conséquences ? Cette question a donné lieu à des études, qui ont été largement diffusées par les médias et les autorités des pays concernés, notamment celles qui ont vu naître le concept de « fuite des cerveaux » (*the brain drain*)⁸ ? D'un point de vue politique, la mobilité est donc regardée comme un procédé d'induction de changements institutionnels et sociaux. Elle est considérée comme la résultante de conditions d'existence générale et particulières (matérielles principalement) à l'intérieur des diverses institutions et organisations (d'enseignement supérieur en ce qui nous concerne).

⁶ DE GOURCY (C), *L'autonomie dans la migration. Réflexion autour d'une énigme*, page 8

⁷ Op. cit page 7, Baumgratz-Gangl (G)

⁸ On peut prendre l'exemple des mesures prises en juin 2000 par le gouvernement français, qui souligne cette ambivalence (entre phénomène positif et négatif) du nomadisme des scientifiques et ingénieurs. Le ministre français de la Recherche scientifique et de la Technologie a pris, avec ses homologues européens, des mesures conjointes pour encourager la mobilité des universitaires entre les pays de la communauté. En même temps, une étude précise confiée à une commission spéciale du Sénat faisait état d'un exode des compétences, en particulier en direction de l'Amérique du Nord. La première initiative part du principe d'une coopération avec des échanges réciproques, tandis que la seconde met en évidence un mouvement unilatéral au bénéfice exclusif d'une partie (pays hôte). On a là, deux points de vue sur la mobilité des professionnels hautement qualifiés, à savoir la circulation et la fuite des cerveaux.

D'un point de vue individuel, l'obligation personnelle peut être retenue comme ressort de la mobilité et suppose l'autonomie de l'acteur quant à ses choix de se réinscrire ailleurs⁹. Mais par rapport à ce processus général les populations mobiles sont traitées inégalement, car elles déplacent avec elles des formes de légitimité et de normativité variables et variées. En effet, la mobilité est un puissant analyseur de la vie en société dans la pluralité de ses dimensions techniques, sociales et symboliques. Alors qu'elle a toujours été considérée comme un phénomène profitable et propice dans le monde des scientifiques et ingénieurs, elle a pu et peut aussi être perçue comme une menace, avec les « classes dangereuses » ou les « travailleurs immigrés ». Ainsi, comme nous le rappellent très justement Bonnet (M), Desjeux (d) et Wagner (AC)¹⁰, tous les groupes sociaux ne sont pas égaux en ce qui concerne l'accès à la mobilité, ni ne possèdent la même compétence de gestion de celle-ci. Une mobilité positive pour les groupes favorisés peut se transformer en précarité pour les groupes défavorisés.

Dans l'étude de la mobilité, il faut également tenir compte d'un autre aspect. Tout déplacement, quelle que soit sa portée et les éléments opérants qui sont à sa source, nous entraîne sur le territoire des autres, c'est-à-dire dans un espace produit et approprié. Elle conduit donc à des réflexions sur les codes culturels et sur le rapport au local et au global. Ces réflexions impliquent elles-mêmes un dépassement des conceptions à la fois holiste, de l'individu déterminé totalement par sa culture et des abstractions individualistes de l'économie. Les échanges internationaux ne peuvent pas s'analyser strictement en termes de réseaux familiaux et interpersonnels ou d'intérêts économiques. Ils s'opèrent de plus en plus au sein de vastes organisations. C'est donc dans un contexte d'institutionnalisation que nous réfléchissons à la constitution de codes culturels, de jeux de pouvoir et d'identifications nouvelles en Europe. L'analyse de la constitution d'une « culture internationale », revendiquée par une frange de la population, mobilise une double acception du terme de culture¹¹. La première est anthropologique et désigne le mode de vie d'un groupe social, ses normes, ses pratiques de loisirs ou ses formes de sociabilité¹². La seconde, dans le sens plus restreint de culture « savante », fait référence aux biens culturels légitimes.

⁹ Op. Cit, DE GOURCY (C)

¹⁰ BONNET (M), DESJEUX (D), *Les territoires de la mobilité*, PUF, 2000

WAGNER (A-C), *les nouvelles élites de la mondialisation ; une immigration dorée en France*, PUF, 1998

¹¹ Op. cit. WAGNER (AC) p17

¹² Une analyse plus approfondie du concept et de ces différentes acceptions sera exposée dans la partie de cette thèse consacrée aux pratiques et loisirs étudiants dans le pays d'accueil.

L'internationalisation des activités économiques et académiques se traduit par l'émergence d'un groupe social, structuré par des institutions, un système de valeurs et un style de vie spécifiques. Simultanément, ces traits définissent aussi de nouvelles compétences et performances, amenées à prendre une importance croissante avec les transformations structurelles des échanges. Ce qui rend la « culture internationale » spécifique tient en effet dans le cumul de ressources sociales des individus qui la revendiquent. Mais tous les étudiants mobiles ne s'y réfèrent pas et la population Erasmus européenne en est inégalement dotée. Car la mobilité internationale étudiante regroupe un ensemble de situations difficilement assimilables pour une même analyse.

Premièrement, cette mobilité s'inscrit dans une étape du cycle de vie, celle des études. Elle n'est pas originellement définitive et se compose d'une phase d'émigration et d'une phase d'immigration. En cela, la mobilité internationale étudiante marque une césure temporelle avec le pays de départ. Deuxièmement, cette mobilité repose sur un socle volontariste, non-contraint, même si elle est parfois incitée, car intégrée dans le cursus de certaines disciplines. En outre, il est souvent demandé, sinon exigé par le pays d'accueil, de prouver, par le biais de la possession d'un billet aller/retour, d'un engagement personnel écrit ou d'autres documents, que ce temporaire ne se transforme pas en permanent. Il est pourtant des « temporaires » qui durent. Analyser cette population dans son hétérogénéité, entraîne donc la recherche d'autres critères (non-temporels). En effet, il existe deux grands types de mobilité étudiante, qui n'ont pas la même histoire, ne drainent pas toujours les mêmes candidats et ne sont pas vécus de la même manière par les individus :

- La mobilité « spontanée »
- La mobilité « organisée » ou « institutionnalisée ».

La mobilité spontanée concerne les étudiants qui ont choisi « individuellement » de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur qui ne se situe pas dans leur pays d'origine, sans conventions intergouvernementales ou support institutionnel financier¹³. La plupart des études faites dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle sur la mobilité spontanée se sont basées sur les statistiques des étudiants étrangers. Ce qui implique de les considérer comme nécessairement mobiles et par conséquent de surestimer la mobilité étudiante. Il importe donc, comme l'ont souligné Jallade (JP) Gordon (J)

¹³ Dans les pays anglo-saxons, les termes « free movers » sont aussi communément employés pour désigner cette population

Lebeau (N)¹⁴, de faire une distinction entre les « étudiants étrangers résidants » et les « étudiants étrangers mobiles »¹⁵. L'enquête que ces auteurs ont rendue publique en 1996, montre alors que 73% des étudiants étrangers résidant dans un des pays de l'union européenne peuvent être effectivement considérés comme « mobiles ». A l'intérieur de ce groupe, peuvent être également différenciés les « étudiants nouveaux entrants » et les « doctorants » plus communément nommés en Europe *postgraduate students*. Nous retiendrons seulement ici que cette mobilité échappe à toute institutionnalisation, structuration, de la part des autorités ou des établissements d'enseignement supérieur. La mobilité spontanée a aussi une plus longue histoire que celle que nous avons choisi d'analyser.

La mobilité étudiante « organisée » ou « institutionnalisée » peut être définie comme une mobilité en cours d'études, incluant celle supportée par le programme communautaire SOCRATES II (anciennement ERASMUS et LINGUA II). Les échanges universitaires internationaux s'opèrent entre des organisations contractualisées en relation (de recherche bien souvent), et incluent une certaine réciprocité, même si elle est parfois différée. Nous nous intéresserons ici uniquement à la mobilité intra-européenne des étudiants, mais il existe aussi des programmes d'échanges avec des pays non-européens comme le Canada ou les Etats-Unis¹⁶. Cette mobilité peut être décrite comme « à court terme », car contrairement à la mobilité spontanée qui englobe les étudiants ayant choisi de faire un cursus entier à l'étranger conduisant à un diplôme, la mobilité organisée se déroule sur une période ne pouvant excéder 9 mois, incluse dans le curriculum du pays d'origine. En d'autres termes, à moins qu'il ne s'agisse de cursus intégrés¹⁷, l'étudiant obtient le diplôme de son université d'origine, et non celui de son université d'accueil.

¹⁴ JALLADE (JP) GORDON (J) LEBEAU (N), Student mobility within the European Union : A statistical analysis, rapport publié par la commission européenne, mai 1996

¹⁵ Les étudiants étrangers mobiles sont ceux qui ont traversé une frontière pour poursuivre des études supérieures et les étudiants étrangers résidants sont ceux habitant déjà dans le pays d'accueil bien avant leur inscription dans un établissement d'enseignement supérieur.

¹⁶ Le programme CREPUQ (Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec) par exemple, deuxième programme le plus important (en nombre d'étudiants qui y participent en France), après Socrates, porte sur les échanges d'étudiants, sans condition de nationalité, entre la France et le Québec. Il est à noter qu'à la différence du programme d'échanges Erasmus, en ce qui concerne la mobilité étudiante, la sélection des individus se fait par l'université d'accueil à partir de dossiers constitués individuellement et envoyés par l'étudiant directement à l'Université de son choix.

¹⁷ Les cursus intégrés permettent à l'étudiant d'obtenir un double diplôme à l'issue de la formation.

En quoi ce contexte d'institutionnalisation, de développement de dispositifs spécifiques dans l'enseignement supérieur, est symptomatique de la construction d'un système éducatif européen à différentes vitesses, qui, lui-même, s'intègre dans une forme sociétale, socio-historique particulière ? La mise en place des programmes d'échanges à l'université et la diversification de l'offre conduisent-elles au développement de stratégies étudiantes, d'itinéraires multiples où les inégalités de réussite risquent de se faire plus subtiles ? Pour répondre à ces questions et relativiser l'importance de l'expansion de la mobilité étudiante, nous allons maintenant restituer le contexte historique dans lequel ces formes atypiques de migrations et de séjours prennent place, à un niveau national et européen.

1.1.1 La mobilité étudiante : genèse et évolution des flux

Plusieurs faits historiques permettent de justifier notre démarche comparative et d'interroger le principe de réciprocité à la base du programme Erasmus. L'Europe ne s'est pas construite sur un socle vierge de tout échange. Le programme Erasmus présente en filigrane la trace de frontières héritées des temps les plus reculés, dont les mentalités et les coutumes portent témoignage. Ainsi, de la Méditerranée au nord du vieux continent, l'Europe a tour à tour, pour assurer sa cohésion, usé des échanges de personne, intellectuels en particulier. C'est au Moyen-âge, après la victoire de Charles Martel, que naît une Europe de la chrétienté et de la féodalité. Mais, c'est plus précisément au 13^{ème} siècle, si nous acceptons de donner au mot université le même sens que lui confèrent Christophe Charle et Jacques Verger¹⁸, que les premières institutions liées à la civilisation occidentale, nées en Italie, en France et en Angleterre voient le jour. A l'époque les universités de la moitié nord de l'Europe (Paris, Oxford...), qui étaient avant tout des associations de maîtres ou si l'on préfère des fédérations d'écoles, où les étudiants étaient assez jeunes, se distinguaient déjà des universités de pays méditerranéens, qui étaient plutôt des associations, où les étudiants étaient plus âgés et de plus haut niveau social. L'étude des listes nominatives de professeurs et d'étudiants met aussi en lumière un point qui nous intéresse plus particulièrement, celui de la mobilité géographique des étudiants.

¹⁸ CHARLE (C), VERGER (J), *Histoire des universités*, PUF, 1994. Ils donnent au mot université le sens relativement précis de « communauté (plus ou moins) autonome de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines » Page 3.

En effet, les populations universitaires médiévales étaient fort mobiles, puisqu'en théorie aucune frontière ne s'opposait à la circulation des hommes, ni à la validité universelle des diplômes. D'ailleurs Emile Durkheim décrit cette société comme celle du « mouvement perpétuel », car moines, clercs et marchands se déplaçaient d'un bout de l'Europe à l'autre, créant ainsi ce qu'il appelle un « cosmopolitisme du monde chrétien »¹⁹. Ce nomadisme, combiné à l'effervescence de toutes les forces intellectuelles de l'Europe ne pouvait pas, selon lui, manquer de servir les intérêts des études. En pratique cependant la mobilité ne doit pas être surestimée. Elle profitait déjà et surtout aux grandes universités (Paris, Bologne) et, même là, les étudiants d'origine lointaine étaient toujours minoritaires. A Bologne, les « ultramontains » n'ont sans doute jamais représenté plus du quart du total des étudiants nous disent les historiens.

A la fin du Moyen-âge, la multiplication des universités nationales et régionales avait encore ralenti cette mobilité, même si des courants non négligeables persistaient, voire se développaient. En fait, tout au long du moyen âge, le principal courant migratoire a été celui qui drainait vers l'Italie d'une part, vers Paris de l'autre, des étudiants des pays de l'Empire et de l'Europe centrale. En revanche, les Britanniques s'adressaient avant tout à Oxford et Cambridge, les Français et les Ibériques aux universités de leurs pays respectifs. Déjà à cette époque la réciprocité des échanges n'existait pas et certains pays étaient plus attractifs que d'autres. « L'internationale des intellectuels »²⁰ apparaît néanmoins à la Renaissance. Des universités se créent à partir d'un nouveau type d'écoles échappant aux monastères, pouvant accueillir des étudiants de l'Europe entière et susciter des débats passionnés qui, à l'instar de celui concernant la conciliation de la foi et la raison, devaient se poursuivre au cours des siècles suivants. C'est donc à ce moment là, qu'à partir de volontés locales, régionales ou nationales, les universités vont constituer de véritables réseaux et devenir des institutions européennes. Cette tendance est renforcée par l'appartenance commune au monde chrétien et par le fait que les enseignements sont dispensés en latin. La langue à l'époque dominante jouait déjà un rôle important. Ainsi, la mobilité interrégionale et même internationale des étudiants s'est maintenue et peut-être développée jusqu'au milieu du 18^{ème} siècle.

¹⁹ DURKHEIM (E), L'évolution pédagogique en France. PUF, 1938

²⁰ CHARLE (C) page 12.

Pendant longtemps, les étudiants les plus mobiles sont restés, comme au Moyen-âge, ceux des pays de l'Empire et de l'Europe centrale et leurs voyages les menaient principalement vers les universités italiennes (Padoue, Bologne, Sienne) et dans une moindre mesure, françaises (Paris, Orléans, Montpellier). Ils n'étaient cependant pas les seuls et le prestige « du grand tour » attirait de plus en plus de jeunes étudiants anglais, français ou ibériques. Mais par rapport à celle du Moyen-âge cette « pérégrination » présentait deux caractères nouveaux. « A côté des études poursuivies, le voyage lui-même, expérience existentielle, occasion de visite à des sites célèbres et d'initiation de la sociabilité, était investi d'une valeur éducative propre. Il prenait souvent, par la suite, l'allure d'un « tour » plus ou moins complexe au cours duquel le jeune étudiant visitait successivement différentes universités et prenait ses grades sur le chemin du retour, souvent dans une université complaisante quant au niveau réel de qualification. »²¹

Cette mobilité se tarira peu à peu à partir du milieu du 18^{ème} siècle, où l'Europe connut la constitution et la consolidation des Etats-nations. Une coupure confessionnelle se créa aussi à cette époque, qui perturba les pérégrinations étudiantes, mais sans les faire cesser.²² En même temps, une mobilité religieuse se développait en France, en Espagne et en Italie. C'est donc dans les premières décennies du 17^{ème} siècle que les historiens voient l'apogée de la « peregrinatio academica » d'Ancien Régime. Les choses changèrent avec la guerre de 30 ans, puis le triomphe des Etats absolutistes et le durcissement des clivages religieux. Les cléricaux souhaitèrent éviter, un peu partout en Europe, à la fois la contagion de « l'hérésie » et les sorties des étudiants. Les Etats, également soucieux de contrôler parfaitement les conditions de formation de leurs futures élites, prirent des ordonnances interdisant à leurs sujets d'aller étudier à l'étranger et déclarèrent ne plus reconnaître la validité des diplômes obtenus au-delà des frontières. Cependant l'efficacité de ces mesures ne fut pas absolue. Il se trouva toujours, nous disent les historiens, quelques jeunes gens riches attirés par le prestige du « grand tour », où les études tenaient d'ailleurs de moins en moins de place. Certains également, recherchaient des universités de complaisance

²¹ CHARLE (C), VERGER (J), page 43

²² Pendant longtemps, certains comtés prestigieux comme Padoue en pays catholique, Leyde ou plus tard Göttingen, en pays protestant, ont attiré des étudiants de la confession adverse qui bravaient les interdictions officielles. De même, jusqu'au milieu du 17^{ème} siècle, il y a eu certainement beaucoup de protestants parmi les jeunes allemands qui venaient prendre leurs grades en droit à Orléans.

acceptant de délivrer des grades à moindres frais et sans contrôle sérieux des connaissances.²³

Néanmoins, le trait majeur du 16^{ème} au 19^{ème} siècle était bien la nationalisation ou même la régionalisation, souvent étroite, du recrutement universitaire. De même, d'une manière générale, le recrutement des universités évolua dans le sens d'un rétrécissement de l'éventail social. La première partie du 19^{ème} siècle marqua une rupture de plus en plus nette avec l'héritage universitaire ancien. La période de 1860 à 1940 fut celle de la diversification, de l'expansion et de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Ce dernier devint un enjeu de plus en plus central pour la promotion sociale des individus, l'affirmation nationale et la formation des élites. Néanmoins, il n'est guère d'universités européennes qui n'aient gardé quelque chose de cet ancien universalisme. Durkheim ajouta à ce constat, la recommandation suivante : « Les universités actuelles doivent être pour l'Europe actuelle, ce que les universités du Moyen-âge furent pour l'Europe Chrétienne ».²⁴ Cependant ce n'est qu'après avoir parlé d'Europe économique et d'Europe politique dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, que commence à être évoquée l'Europe sociale (dans les années 1980) et de la connaissance (dans les années 1990) au sein des instances de la Communauté Européenne en construction. Ainsi, sous ce terme assez flou se dissimulent trois dimensions :

- La première, socio-économique, est mentionnée dans le traité de Rome et confirmée par l'adoption de la charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs, dite « charte sociale ».
- La seconde dimension concerne « l'espace » et se lit à travers l'accord initial de Schengen signé en 1985, puis la convention de 1990 fixant les règles pour la libre circulation des personnes à l'intérieur de l'UE.
- La dernière dimension est culturelle et humanitaire. Elle inclut les programmes communautaires d'échanges comme ERASMUS, mais aussi ceux s'attachant à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion. Cette Europe sociale, contrairement à ses deux consœurs économique et politique se caractérise par la diversité et la polyvalence des

²³ Les étudiants de Leyde allaient prendre leurs diplômes à Harderwijk ou Duisburg, deux petites universités de part et d'autre de la frontière Germano-hollandaise. Ceux de Louvain allaient en Lorraine par exemple.

²⁴ Op Cit. DURKHEIM *L'évolution pédagogique en France*, Page 103

actions et des réflexions qu'elle est susceptible de mener. Ce qui ne manque pas d'attirer l'attention de certains observateurs, qui y voient une sorte de faiblesse et de marginalité relatives.

L'Europe universitaire de ce début du 20^{ème} siècle est par conséquent moins univoque que celle de la Renaissance. Mais la filiation a commencé à être revendiquée à partir des années 1980 : le programme le plus établi en matière d'échanges universitaires ne fait-il pas allusion au nom latin d'Erasmus, un des plus illustres savants de la fin du Moyen-âge qui, né à Rotterdam, étudia à Paris, Oxford et Turin, enseigna le grec à Cambridge et mourût à Bâle ? Pour s'éloigner cependant d'une image romantique de la mobilité étudiante, nous allons observer comment se sont développés les programmes de coopération entre les pays européens. Les migrations, aujourd'hui comme hier, suivent certaines routes construites par des rapports entre nations qui se différencient par leur degré de dynamisme démographique, migratoire et d'ouverture économique et intellectuelle. Il n'existe pas de réelle césure dans les échanges en Europe, le programme Erasmus s'inscrit dans une certaine continuité. Si les guerres et les conflits ont influé sur les échanges, ils ont pu les ralentir ou les modifier mais jamais les arrêter. Les relations ont été constantes, même si leur densité et leur orientation ont varié dans le temps. Mais alors que ces échanges étaient laissés à l'initiative individuelle, pourquoi le collectif s'est-il emparé du phénomène, avec le soutien du politique ?

1.1.2 L'institutionnalisation de la mobilité face aux déséquilibres migratoires

La période qui voit naître le traité de Rome en 1957, ne mentionnait aucun article relatif à l'éducation. Les préoccupations de l'époque ne concernaient que la formation professionnelle de manière à « favoriser un développement harmonieux des économies nationales et du marché commun » (Article 128 du traité). C'est n'est donc qu'à partir des années 1980, avec la naissance des programmes d'échanges de la communauté européenne, que s'ouvre la période de coopération et de mobilité académique internationale, comme la nomme Gisela Baumgratz-Gangl²⁵. La première phase voit, tout de même, l'avènement d'une certaine forme « d'internationalisation » de l'enseignement

²⁵ BAUMGRATZ-GANG (G), "Developments in the internationalization of Higher Education in Europe", Chap6, p103 à 128, In Blumenthal (P) Goodwin (C), Smith (A) et Teichler (U) *Academic Mobility in a Changing World, Regional and global trends*, London; Bristol: J. Kingsley Publishers, cop. 1996, 407p.

supérieur, car il existe des liens historiques forts entre les pays d'Europe et leurs anciennes colonies, mais aussi des considérations politiques centrées principalement sur la réconciliation et la consolidation de la paix à l'intérieur de l'Europe. Un exemple en est le traité de 1963 entre la France et l'Allemagne, qui établit le bureau germano-français pour les échanges de jeunes (*the German-French Office for Youth Exchange*). Il impliquait, parmi d'autres choses, la coopération des chercheurs de l'enseignement supérieur et une négociation sur les équivalences des diplômes, ainsi que la création du service ou bureau d'échanges académiques allemand : DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*). A cette époque, des considérations économiques se développent également, incluant la restructuration, la formation des nouvelles élites et des dirigeants face au problème du départ des chercheurs et ingénieurs vers l'Amérique du Nord et les pays émergents. Succinctement, on peut dire que le « rapprochement » des peuples européens constitue un but fondamental de la Communauté, et le moyen défini pour y parvenir est l'économie. Toutefois, de nombreux autres événements et processus influencent la politique de l'Union Européenne de cette période, dont nous ne citerons ici que quelques exemples²⁶. C'est le cas notamment du mouvement des réfugiés politiques d'anciens pays colonisés, mais aussi l'augmentation de la mobilité traditionnelle des cadres et la coopération grandissante entre les universités européennes et américaines *via* les enseignants-chercheurs.

C'est dans ce contexte que naît une politique éducative européenne embryonnaire, avec un premier programme d'action communautaire, qui voit le jour lors du conseil du 9 février 1976, où les ministres de l'Education réunis décident d'un financement de programmes communs d'études, de visites et d'échanges de courte durée²⁷. La seconde phase débute à partir de deux moments cruciaux, qui marquent un changement majeur de la coopération et de la mobilité dans l'enseignement supérieur en Europe et entre l'Europe et le reste du monde. Il s'agit, premièrement, du développement de la politique de formation de l'Union Européenne à travers les programmes de mobilité et de coopération, soit entre les institutions d'enseignement supérieur, soit entre ces dernières et les entreprises. Ainsi

²⁶ Op. Cit. *Academic Mobility in a Changing World*. Pages 106 à 108

²⁷ En matière d'éducation de nombreuses résolutions ont vu le jour dans les années 70, qui servaient à établir les principes fondamentaux sur lesquels l'action communautaire devait être fondée à l'avenir et à fixer les délais dans lesquels cette action devait se réaliser. La résolution du 6 juin 1974, créa un comité de l'éducation. Il est composé de représentants des Etats membres et de la Commission. Il a pour mission l'élaboration d'un programme d'action, qui sera achevé fin 1975 et présenté au Conseil début 1976. Ce comité est également chargé de faire un rapport aux ministres de l'Education. La résolution du 9 février 1976 l'établira définitivement avec un mandat à accomplir : il doit coordonner et suivre la mise en œuvre du programme. Il est à noter qu'au niveau formel, les résolutions se limitent à reproduire en quelques alinéas le contenu des décisions des gouvernements. Voir notamment l'ouvrage de Frazier (C), *l'Education et la Communauté Européenne*, CNRS, 1995.

Comett, Erasmus et Lingua²⁸ sont lancés successivement en 1986 et 1989. Ces programmes étaient aussi ouverts aux pays de l'EFTA (*European Free Trade Association*), le marché commun. Le second moment est lié à la chute de l'Empire Soviétique et aux rapides mutations que connaissent les pays de l'Europe de l'Est, qui ouvrent des perspectives d'une plus grande Europe. Ces changements, ayant affecté le développement de l'Union Européenne, confirment les besoins de renforcer la *cohésion* économique et politique de l'Europe. La commission a ainsi mis en place en 1990 le programme Tempus, pour développer la coopération en éducation avec l'Europe centrale et de l'Est²⁹. Mais la mobilité avec le programme Tempus, au contraire de celle impulsée par le programme Erasmus, ne doit pas nécessairement impliquer réciprocité. En outre, l'UE n'est pas seulement tournée vers l'Est et n'a pas seulement des programmes de coopération intercommunautaire. Elle est ouverte également sur l'Atlantique et l'Amérique où elle entretient avec le Canada et les Etats-Unis des liens de coopération et d'échanges importants. Des programmes UE/USA et Canada Consortia existent et poursuivent des objectifs similaires aux programmes Erasmus et Tempus³⁰ : favoriser la mobilité transatlantique des étudiants, la mise en place de cursus universitaires comparables, etc. Néanmoins, une différence majeure entre ces programmes et ceux cités préalablement, est le budget nettement inférieur qui leur est alloué par la commission.

En simplifiant, on pourrait avancer que les positions défendues au premier plan par les fondateurs des programmes de mobilité soulignaient la nécessité de répondre, avec les moyens nécessaires, aux défis économiques, technologiques, politiques, lancés par d'autres grandes « puissances ». Le débat sur la contribution de ces actions à la prise de conscience de la citoyenneté européenne n'est apparu que dans un deuxième temps. Comme le

²⁸ COMETT : the COMMunity program for Education Teaching and Training : il permet entre autres, une coopération régionale et sectorielle entre les institutions d'enseignement supérieur et les entreprises. Lingua concerne l'apprentissage et l'enseignement des langues de l'Europe.

²⁹ Les premiers pays concernés furent la Hongrie, la Pologne, ainsi que les anciennes Tchécoslovaquie et RDA. Il est important de noter que la mobilité avec le programme Tempus, au contraire de celle impulsée par le programme ERASMUS, ne doit pas nécessairement impliquer réciprocité.

³⁰ Il existe également un programme nommé Comett, qui permet entre autres, une coopération régionale et sectorielle entre les institutions d'enseignement supérieur et les entreprises, sous la forme d'une formation de haut niveau conduisant à des transferts de technologies. Les étudiants Comett prennent ainsi place à l'intérieur d'un programme de partenariat Université/entreprise, le UETPs (*University Enterprise Training Partnerships*), impliquant un placement en entreprise, de préférence de petite ou moyenne taille (PME). LEONARDO DA VINCI, est un programme qui vise à promouvoir une politique communautaire pour tout ce qui touche au *vocational training*, c'est-à-dire aux formations professionnelles. Les objectifs affichés de ce programme sont triples : Faciliter l'insertion professionnelle, améliorer la qualité et l'accès à ces formations, et apporter leur contribution à l'innovation. <http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes>

souligne Umberto Morelli³¹, dans les textes relatifs au programme Erasmus, l'objectif de former le citoyen européen, pour donner une âme à une Europe qui ne semble pas réussir à devenir un référent identitaire pour ses habitants, semble se renforcer avec le temps. Aujourd'hui cependant, nos parlementaires et commissaires européens semblent revenir à une conception plus économique des bénéfices de la mobilité étudiante, qui pourrait le cas échéant, se transformer en mobilité des travailleurs, pour ajuster offre et demande de travail en Europe. Lors de notre enquête, ERASMUS n'était que le volet consacré à l'enseignement supérieur du programme SOCRATES II³². Ce dernier soutenait les projets de coopération européenne dans huit domaines, de l'éducation scolaire à l'enseignement supérieur, en passant par les nouvelles technologies et la formation permanente³³. Depuis le 1^{er} janvier 2007, les programmes Leonardo II et Socrates II ont été remplacés par un programme unique – le « Programme européen d'éducation et de formation tout au long de la vie », qui durera de 2007 à 2013. Il dispose d'un budget de 7 milliards d'euros pour soutenir des projets et activités de promotion des échanges, de coopération et de mobilité entre les systèmes d'éducation et de formation au sein de l'UE. L'objectif est de faire de ces derniers une référence de qualité mondiale. La déclaration de Ján Figel', Commissaire européen chargé de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme, le 25 octobre 2006, lorsque le Parlement européen a adopté la proposition, confirme la volonté de la CE de faire de SOCRATES un instrument stratégique de coopération :

« L'éducation et la formation sont le ciment des sociétés face aux mutations économiques et démographiques. C'est pourquoi je me réjouis que le Parlement européen ait décidé d'emboîter le pas au Conseil en adoptant le programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il s'agit là d'un résultat tangible et des plus concrets de la coopération stratégique établie entre les Etats membres et les institutions de l'UE dans le domaine de l'éducation et la formation. À n'importe quel stade de leur vie, les citoyens européens, qu'ils soient à l'école, à l'université ou en entreprise, pourront suivre tout type d'action stimulante d'apprentissage en participant aux projets cofinancés par ce programme. Je suis d'autant plus heureux que ce résultat intervient 20 ans après le lancement en 1987 d'Erasmus, le programme phare de l'enseignement supérieur, ce qui montre bien la continuité et l'efficacité de l'action communautaire dans le domaine de l'enseignement. »

³¹ Umberto MORELLI *ERASMUS* : "Laboratorio dell'Europa dei cittadini", in *Destinazione Europa orientamento, Erasmus*, Università Degli Studi Di Torino, Celid, 1999

³² Il est cependant intéressant de noter que peu après la lancée du programme ERASMUS, un groupe de pays scandinaves créèrent le *NORDPLUS programme* pour la mobilité étudiante au sein de cette aire géographique. D'autres programmes virent aussi le jour ces deux dernières décennies, comme le STIR (programme incitatif pour l'internationalisation) le PSO (le programme pour la coopération avec les pays de l'Europe de l'Est) le GROS (un programme de coopération régionale).

³³ Le programme baptisé SOCRATES, regroupait les actions suivantes : Comenius (pour l'enseignement primaire et secondaire), Erasmus (enseignement universitaire), Grundtvig (pour la formation d'adultes principalement), Lingua (qui concerne l'apprentissage et l'enseignement des langues de l'Europe), Minerva (pour ce qui est des technologies de l'information et de la communication en éducation) et tous les programmes qui concernent l'observation et l'innovation des systèmes d'éducation et des politiques, les actions jointes avec d'autres programmes européens et les mesures d'accompagnement.

Le programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie constitue en fait une structure générale coiffant quatre sous-programmes. Des quatre piliers, le programme Erasmus avec 3,114 millions d'euros, est celui dont le budget est le plus important.³⁴ Mais contrairement à la liste explicite et précise des pays partenaires, les objectifs de l'action Erasmus restent peu précis. Nous pouvons lire dans diverses brochures de la Commission Européenne qu'elle vise à « promouvoir la mobilité, les échanges des étudiants et du personnel enseignant » des établissements universitaires participants, pour toutes les disciplines et tous les niveaux de l'enseignement supérieur. Mais dans quel(s) but(s) ? Quelles sont les volontés affichées et les bénéfices escomptés par la Commission Européenne, qui ne cesse d'élargir, durant ces années, le budget affecté à cette mobilité étudiante et enseignante dans l'enseignement supérieur ? La mobilité est, en fait, appréhendée par la Commission des Communautés Européennes comme un instrument de la construction Européenne et un moyen d'ajuster l'offre et la demande de travail pour accompagner les changements et rester compétitif dans une économie mondialisée:

« Avec l'achèvement du marché intérieur, la Communauté d'après 1993 aura besoin en bien plus grand nombre que jusqu'à présent de diplômés ayant une expérience directe d'étude, de vie et de travail dans un autre pays de la communauté, maîtrisant plusieurs langues, ayant commencé à comprendre et apprécier la culture et les mentalités des autres pays de la communauté, et pour qui tout le territoire de l'Europe sera un champ naturel d'activité. La mobilité est un des instruments les plus efficaces[...] »³⁵

³⁴ le programme Comenius (1,047 millions d'euros) couvre les besoins des enseignants et des apprenants dans l'enseignement préscolaire et l'enseignement scolaire, jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire, ainsi que les établissements et organisations dispensant ce type d'enseignement ;

Le programme Erasmus (3,114 millions d'euros) est axé sur les besoins des enseignants et des apprenants de l'enseignement supérieur formel, dont les stages des étudiants en entreprise organisés à l'échelle transnationale, ainsi que les établissements et organisations dispensant ou facilitant ce type d'enseignement ou de formation;

Le programme Leonardo da Vinci (1,725 millions d'euros) traite des besoins des enseignants et des apprenants du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels, y compris des stages en entreprise des personnes autres que les étudiants, ainsi que des établissements et organisations dispensant ou facilitant ce type d'enseignement ou de formation ;

Le programme Grundtvig (358 millions d'euros) vise les besoins des enseignants et des apprenants du secteur de l'éducation des adultes sous toutes ses formes, ainsi que les établissements et organisations dispensant ou facilitant ce type d'enseignement.

La liaison entre ces quatre piliers sera assurée par un programme dit « transversal » (369 millions d'euros).

Enfin, ces actions seront complétées par le nouveau programme Jean Monnet (170 millions d'euros), qui soutiendra des établissements et activités dans le domaine de l'intégration européenne. Une enveloppe de 6,970 milliards d'euros a été allouée à la réalisation du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie, pour la période de 7 ans allant du 7 janvier 2007 à la fin décembre 2013.

³⁵ Commission des Communautés Européennes, 1991. Page 29

L'ensemble du « territoire » européen peut-il réellement devenir « un champ naturel d'activité » pour tous les étudiants? La réciprocité des échanges, un des principes du programme (garante d'un équilibre entre les nations), peut-elle être pleinement respectée ? Au moment de la création de ce programme, certains pays, comme l'Italie, traditionnellement pays d'émigration, deviennent aussi pays d'immigration³⁶. Le paysage des mobilités se complexifie également dans les pays traditionnellement d'immigration comme la France et l'Angleterre. Néanmoins, des déséquilibres migratoires perdurent en Europe. C'est pourquoi nous allons nous interroger sur ces derniers, de la naissance de l'Union Européenne jusqu'à nos jours, pour observer par la suite dans quelle mesure le programme Erasmus contribue ou non à leur renforcement.

Comme nous l'avons déjà énoncé, le programme d'échange Erasmus se base sur le principe de réciprocité des échanges. Un principe qui ne peut être à la base, ni de la mobilité étudiante spontanée, ni de l'ensemble des migrations intra-européennes ou internationales. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les déséquilibres existant entre pays importateurs et pays exportateurs de travailleurs et d'étudiants, antérieurs et présents, auront une certaine influence sur le fonctionnement général des programmes d'échanges Européens. Ces derniers ne peuvent en effet être compris en dehors de la construction européenne, car ils ont été conçus tour à tour pour l'accompagner ou la conduire. Or cette construction débute à partir de la fin de la seconde guerre mondiale avec comme objectif principal : la paix mondiale. A cette époque les nations européennes sont bien dissemblables au regard des migrations. De nos jours la cartographie des flux migratoires a changé, mais elle garde quelque chose de son aspect antérieur. Tout d'abord et de manière générale, trois phases se distinguent :

- La première se traduit par un fort besoin de main-d'œuvre des pays les plus éprouvés par la seconde guerre mondiale, et pour d'autres, par la possibilité d'exporter une force de travail que le marché interne ne réussit pas à absorber. Les pays européens qui exportèrent le plus furent ceux du pourtour méditerranéen, dont l'Italie. Les principaux pays d'accueil furent la République Fédérale d'Allemagne, la France, la Belgique et la Suisse. Cette émigration fut principalement composée d'une main-d'œuvre peu qualifiée et agricole, se dirigeant vers le secteur industriel.

³⁶ PUGLIESE (E), *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna: Il Mulino, 2002, 145p.

- La seconde phase commence à la fin des années 1960 où les pays méditerranéens traditionnellement d'émigration se transforment, peu à peu, également en pays d'immigration et/ou de premier accueil en Europe, grâce notamment à leur position géographique et aux rares contrôles des frontières. De même la place économique et sociale des clandestins a sensiblement évolué durant les cinquante dernières années. Dans sa thèse, Swanie Potot³⁷ nous rappelle qu'au cours des années 1973-74, la plupart des Etats européens mettent un terme officiel à l'immigration de travail. Les campagnes de régularisation ne seront plus aussi systématiques, pour arriver à une gestion de la question des migrations, quelques années plus tard, au niveau de l'Union Européenne. La politique alors revendiquée est celle de la fermeture de l'Espace Schengen. Pourtant les frontières ne seront jamais closes et les pays du sud de l'Europe, l'Italie, l'Espagne, le Portugal et la Grèce accompagnent leur essor économique d'une immigration importante, rendue visible au cours des régularisations successives.
- Enfin la dernière phase débute dans les années 1980 et s'étend jusqu'à nos jours, avec une constante augmentation de la quantité des flux, mais aussi avec la migration d'une main-d'œuvre plus qualifiée et une complexification de la traditionnelle opposition entre pays d'émigration et pays d'immigration au sein de l'Europe. La migration internationale « spontanée » étudiante, est elle aussi, en hausse, mais toujours orientée vers quelques pays « riches », qui souhaitent une « immigration choisie ». La « tertiarisation » de l'emploi concernera aussi bien les flux migratoires traditionnels intra-européens, que les nouveaux flux provenant des pays en voie de développement. En Italie, Enrico Pugliese³⁸ insiste sur le haut niveau de qualification des émigrés à partir des années 1980. Ceci doit être mis en rapport avec, non seulement l'augmentation du niveau moyen de scolarité de la population italienne, mais aussi avec les nouvelles caractéristiques des mouvements de population et des emplois occupés par les italiens à l'étranger.

³⁷ POTOT (S), *Circulation et réseaux de migrants roumains: une contribution à l'étude des nouvelles mobilités en Europe*, Thèse soutenue le 3 juillet 2003 à l'Université Nice-Sophia Antipolis, sous la direction de Madame STREIFF-FENART.

³⁸ Op. cit, PUGLIESE (E), page 36

Dans une « Europe de la connaissance » que l'Union appelle de ses vœux, où le niveau moyen de scolarité ne cesse d'augmenter, nous pouvons faire l'hypothèse, que les flux migratoires seront de plus en plus liés à la mobilité étudiante. Pourtant, encore aujourd'hui, la mobilité étudiante internationale reste difficile à appréhender³⁹. L'OCDE en fait néanmoins une estimation à partir de données sur la population étrangère des universités, qui montre que toutes les nations ne sont pas pareillement mouvantes, ni n'ont les mêmes orientations. Les étudiants britanniques, par exemple, sont assez peu mobiles et apparaissent comme peu tournés vers l'Europe⁴⁰, les Etats-Unis étant leur destination privilégiée. A l'inverse, la Grande-Bretagne est le premier pays destinataire des déplacements d'étudiants de l'Union Européenne. L'Italie pour sa part accueille peu d'étudiants en mobilité internationale, comparativement à la France et surtout à la Grande-Bretagne. En outre, les migrations internationales des Italiens semblent concerner autant, si ce n'est davantage, les diplômés que les étudiants. Une étude relativement récente⁴¹ signale un accroissement important du nombre de diplômés italiens travaillant à l'étranger. Aujourd'hui encore, les Etats européens qui accueillent le plus d'étudiants étrangers sont dans l'ordre l'Allemagne, la France et la Grande Bretagne. Plus généralement selon les données de l'OCDE, la mobilité étudiante internationale reste hautement concentrée dans 5 pays : l'Australie, les USA, la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni, attirent 8 étudiants étrangers sur 10. (Les USA accueillent 28% des étudiants étrangers, le Royaume-Uni 12%, l'Allemagne 11%, la France 10% et l'Australie 9%). Selon ces mêmes sources, il y aurait 1,5 million d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, dont 56% proviennent de pays extérieurs à la zone OCDE. Le groupe national le plus important est représenté par les étudiants chinois, suivi des Coréens et des Japonais.

³⁹ En France, il n'existe pas de système national de recueil systématique de données statistiques concernant les étudiants à l'étranger, ni de dispositif statistique permettant de recenser et de suivre l'évolution de la mobilité internationale des étudiants et des personnels de recherche français. D'autres pays en font une estimation à partir de plusieurs sources. En Italie, on citera par exemple l'AIRE (*Anagrafe Italiani Residenti all'Estero*), au Royaume-Uni les *councils* pour le financement de l'enseignement supérieur (HEFCE, HEFCW par exemple), ou encore le *Council for international Education*. L'immatriculation auprès des services consulaires n'étant dans aucun de ces pays obligatoire, elle ne permet pas de fournir des estimations fiables pour ces populations. Seules les données issues des déclarations des pays membres de l'OCDE et des programmes de mobilité européens permettent d'obtenir une estimation, avec toutes les difficultés que cette mesure comporte, car chaque pays et chaque centre statistique adoptent (comme pour le chômage) ses propres critères pour définir et recenser les étudiants mobiles.

⁴⁰ Selon un rapport du centre de recherches sur les migrations de l'université de SUSSEX et du centre de recherches appliquées sur la population de l'université de DUNDEE. Il s'agit ici uniquement des étudiants inscrits dans une institution d'enseignement supérieur (*higher education*). Le nombre des étudiants mobiles parmi l'ensemble des inscrits des institutions post-secondaire de type *further education* n'est pas pris en compte. (cf. *International Student Mobility*, Report by the Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, and the Center for Applied Population Research, University of Dundee, July 2004).

⁴¹ Becher (SO), Ichino (A) et Peri (I), "How large is the "brain drain" from Italy ? European University Institute, december 2002.

La mobilité institutionnalisée par le programme Erasmus ne représente qu'environ 10% de l'ensemble de la mobilité étudiante intra-européenne. Un étudiant étranger n'est pas forcément un étudiant en mobilité, néanmoins les institutions européennes d'enseignement supérieur qui accueillent la majeure partie des étudiants étrangers et en mobilité semblent être les mêmes. Les écarts semblent aussi se renforcer entre pays exportateurs et pays importateurs d'étudiants. Et c'est ce que nous allons voir dans les trois pays choisis pour l'enquête :

- Selon les chiffres de l'OCDE en 2003, 10% des étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur français, étaient étrangers. D'après la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale, depuis 1998, leur effectif progresse à un rythme annuel d'environ 12%, supérieur à celui des étudiants français. A l'université, les étudiants étrangers représentaient 13,7% des effectifs en 2003. Particulièrement nombreux en troisième cycle où un étudiant sur quatre est étranger, ils sont également plus nombreux en « Economie et AES », « lettres et sciences humaines » et « sciences ».
- En Angleterre les étudiants étrangers représentaient 12% de l'ensemble des inscrits en 2003. Une distinction doit être faite entre les deux segments de l'enseignement supérieur britannique: universitaire (*higher education*) et postscolaire (*further education*)⁴². Plus nombreux dans le premier secteur, les étudiants étrangers représentent 11% des inscrits à plein temps du premier niveau universitaire (*full-time first degree*), mais 65% des étudiants à plein temps au niveau master (*full-time taught postgraduate*) et 48% des étudiants en début de carrière académique (*full-time research degree students*).
- Sur le sol italien, il n'y avait en revanche que 2% d'étudiants étrangers inscrits à l'université cette même année, avec une large prédominance des inscriptions en Italie septentrionale et paradoxalement une proportion plutôt faible d'inscrits au niveau du troisième cycle universitaire, contrairement à ses deux « voisins »

⁴² Nous pouvons traduire les termes de *Further education* et d'*higher education*, par les termes français de Secteur post-scolaire et enseignement supérieur. *Higher* introduit l'idée d'un degré supplémentaire de difficultés à franchir dans un processus d'ascension, alors que *further* suggère une progression sur terrain plat, la simple poursuite d'un cheminement.

européens. Des trois pays étudiés ici, l'Italie compte aussi un des plus bas taux de diplômés de l'enseignement supérieur.

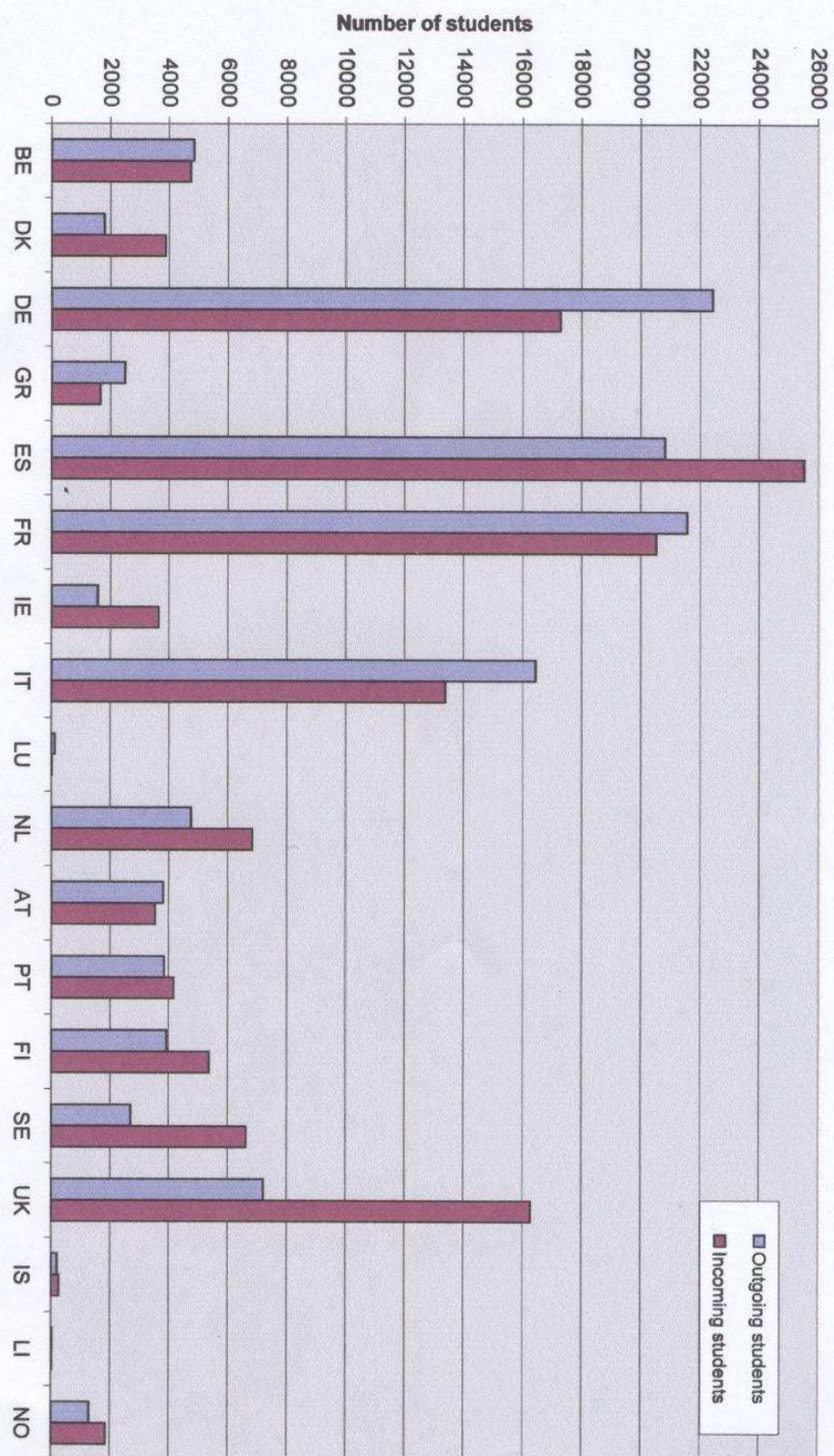
La question des conséquences du développement des mobilités dans une Europe où les déséquilibres économiques et migratoires persistent peut difficilement être occultée. Tous les Etats n'ont pas la même capacité attractive et les étudiants sont bel et bien conscients des rapports de force économiques mondiaux. Il demeure plus fréquent et probable de poursuivre des études ou une carrière en Angleterre lorsque l'on est Italien, que d'émigrer vers l'Italie lorsque l'on est un diplômé de l'enseignement supérieur britannique. La mobilité institutionnalisée par le programme Erasmus suivrait-elle les mêmes routes que la mobilité spontanée étudiante et les migrations de travailleurs, évoquées précédemment ? Les informations diffusées par la télévision et le cinéma notamment, décrivent un étudiant Erasmus mû par un désir de découvrir l'Europe, les autres et lui-même. Ses motivations seraient alors complètement détachées de toutes contraintes socio-économiques. Qu'en est-il vraiment ? La réciprocité des échanges sous contrats est-elle pleinement respectée ?

1.2.3 Le programme Erasmus : la réciprocité des échanges en question

Une des premières études statistiques exhaustives relative à la mobilité étudiante à l'intérieur des pays de l'Union Européenne a été réalisée par Jallade (JP), Gordon (J) et Lebeau (N)⁴³. Parmi les participants à la mobilité organisée par les programmes ERASMUS et LINGUA 2 en 1994-95, trois Etats membres se distinguent : Royaume-Uni, Irlande et France, comme accueillant plus d'étudiants qu'ils n'en envoient. L'Espagne avait aussi à ces dates, une balance rentrant/sortant légèrement positive. Le déséquilibre observé en France et au Royaume-Uni ne se retrouve que très légèrement réduit si on le rapproche de la mobilité spontanée. Même si le programme ERASMUS est basé sur un principe d'échange réciproque d'étudiants, les divergences encore aujourd'hui visibles et leurs évolutions (voir les tableaux 1 et 2 et le graphique 1 suivant), notamment liées à des facteurs linguistiques, ne disparaissent pas complètement.

⁴³ JALLADE (JP) GORDON (J) LEBEAU (N), *Student mobility within the European Union : A statistical analysis*, rapport publié par la commission européenne, European Institute of Education And Social Policy, mai 1996

Mobilité entrante et sortante par le programme Erasmus, 2004/05



**Tableau 1: La mobilité étudiante - Programme ERASMUS-
en 2003-2004**

	ETUDIANTS SORTANTS			ETUDIANTS ENTRANTS	
	effectifs	% de l'Ensemble des pays	% de l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur	effectifs	% de l'Ensemble des 24 pays
France	20 981	15,4	1, 0	20 275	15,0
Italie	16 829	12,4	0,8	12 743	9,4
UK	7 539	5,6	0,3	16 627	12,3
Allemagne	20 688	15,3	0,9	16 874	12,4
Espagne	20 034	14,8	1,1	24 075	17,8
Finlande	3951	2,9	1,3	4 932	3,6
....				.	.
TOTAL des pays	135 586	100	1,3	135 586	100

Source : http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/stat_fr.html

Le tableau se lit ainsi : 15,4% des étudiants Erasmus européens sont de nationalité française. Parmi les étudiants français, on compte 1% d'étudiants Erasmus. 15% des étudiants Erasmus européens ont choisi la France comme destination.

Certains pays, comme l'Angleterre, se distinguent comme étant essentiellement « importateurs ». L'Angleterre accueillait 16 627 étudiants Erasmus en 2003-2004, mais seulement 7539 étudiants britanniques participaient aux échanges Erasmus. Même si en Italie le nombre d'étudiants entrants augmente (on l'observe en comparant le tableau 1 ci-dessus avec le tableau 2 ci-dessous), ce pays se caractérise comme un pays essentiellement « exportateur », puisqu'il envoyait 16 829 étudiants à l'étranger en 2003-2004, mais n'en recevait que 12 743 sur son territoire. La France, quant à elle, semble réussir à maintenir un certain équilibre, même si depuis quelques années, elle « exporte » légèrement plus qu'elle « n'importe ». Elle se caractérise surtout par un des plus forts taux de participation, seconde après l'Allemagne et proche de l'Espagne. Suivant les suprématies langagières dans le monde où l'anglais, l'espagnol et le français sont parmi les plus parlés, ces pays sont aussi ceux qui attirent le plus d'étudiants Erasmus. L'Espagne voit depuis quelques années son déséquilibre entre étudiants sortants et entrants se creuser et devient également un pays essentiellement « importateur ». Les films et diverses informations diffusés par les médias sur le dynamisme de ce pays et son hospitalité (pas toujours très objectifs, ni fondés) ont sans aucun doute joué un rôle. Mais au-delà du phénomène de mode, s'intéresser aux destinations majoritaires choisies par les étudiants Erasmus, nous informe sur la permanence de certaines logiques sociales et économiques dans les choix opérés.

**Tableau 2: La mobilité étudiante- Programme ERASMUS-
en 2004-2005**

	ETUDIANTS SORTANTS		ETUDIANTS ENTRANTS	
	effectifs	% de l'Ensemble des pays	effectifs	% de l'Ensemble des 24 pays
France	21 561	14,9	20 519	14,2
Italie	16 440	11,4	13 370	9,3
UK	7214	5	16 266	11,3
Allemagne	22 427	15,5	17 273	12
Espagne	20 819	14,4	25 511	17,7
Finlande	3932	2,7	5351	3,7
....				
TOTAL des pays	144 037	100	144 037	100

Le tableau se lit ainsi : 14,9% des étudiants Erasmus européens sont de nationalité française. 14,2% des étudiants Erasmus européens ont choisi la France comme destination.

Source : http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/stat_fr.html

En ce qui concerne plus particulièrement la France comme « exportateur », il est à noter qu'en 1994-95, 46% des étudiants français « mobiles » choisissaient de se rendre au Royaume-Uni, 17% en Allemagne et 14% en Espagne. Si nous additionnons à cela les 5% qui partaient en Irlande, on pouvait voir se dessiner une nette préférence pour les pays anglophones. Ceci s'observait depuis la naissance du programme Erasmus, mais en 1997-98, ils n'étaient déjà plus que 40% à se rendre au Royaume-Uni. Depuis, la chute est continue pour atteindre en 2004-2005 à peine plus de 20%. Parallèlement cependant, la part de ceux séjournant dans un des pays scandinaves participants est en hausse constante (entre 2003-2004 et 2004-2005, on enregistre ainsi un accroissement de 11,7% pour ces derniers). En 1997-1998, moins de 3% des étudiants Erasmus français sortants se rendaient en Suède contre plus de 5% en 2003-2004 (cf. tableaux 3 et 4 suivant). Les départs des étudiants français sont, par ailleurs, beaucoup moins diversifiés et plus concentrés, géographiquement parlant, que les accueils d'individus en provenance d'autres pays de l'UE.

Tableau 3 : Répartition des étudiants Erasmus Français sortants par destination -programme Erasmus - 2003-2004-

Pays d'accueil	Effectifs
Espagne	5115
Grande Bretagne	4652
Allemagne	2804
Italie	1550
Irlande	1081
suède	1062
Pays-Bas	891
Finlande	727
Belgique	420
Autriche	361
Pologne	314
Portugal	288
Norvège	246
Grèce	218
République tchèque	206
Danemark	136
Total des 14 pays restants	1010
TOTAL	20 981

Source : Agence Socrates France

Tableau 4 : Répartition des étudiants français sortants par destination - programme ERASMUS- en 1997/1998

Pays d'accueil	Effectifs
GB	6148
Espagne	2653
Allemagne	2426
Italie	809
Irlande	806
Pays-Bas	566
Suède	414
Finlande	277
Belgique	240
Autriche	239
Portugal	216
Danemark	196
Grèce	158
Norvège	108
Islande	4
Luxembourg	3
TOTAL	15263

Quant à l'Italie, l'Espagne a toujours été le pays de prédilection des étudiants Erasmus sortants (environ 30% des effectifs). Les contrats bilatéraux reposant sur des réseaux de connaissances préalablement constitués par les enseignants-chercheurs des universités, les mouvements d'étudiants sont aussi le fruit de représentations et canaux d'informations hérités de la « culture latine ». Les principales autres destinations des étudiants italiens sont les mêmes que celles des diplômés italiens émigrant depuis plusieurs décennies pour des raisons professionnelles : la France (en second poste), l'Allemagne et le Royaume-Uni, comme le montre le tableau 5 suivant. De même que pour la France, les échanges avec l'Irlande et les pays Scandinaves (où les enseignements sont dispensés en grande partie en anglais) vont croissant, alors que ceux en partenariat avec l'Angleterre diminuent.

Tableau 5 : Répartition des étudiants Erasmus Italiens sortants par destination - 2003-2004

Pays d'accueil	Effectifs
Espagne	5 688
France	2 859
Allemagne	1 994
Royaume uni	1 511
Portugal	766
Belgique	633
Pays bas	607
Suède	399
Finlande	367
Danemark	357
Autriche	339
Irlande	230
Grèce	180
Pologne	174
Norvège	156
Roumanie	129
Total des 14 pays restant	440
Total	16 829

Source : Agence Socrates Italie

Tableau 6 : Répartition des étudiants Erasmus Italiens entrants par destination 2003-2004

Pays de provenance	Effectifs
Espagne	4 250
Allemagne	1 755
France	1 550
Royaume uni	7 40
Portugal	713
Pologne	481
Belgique	467
Autriche	461
Roumanie	448
Pays bas	256
Grèce	248
Hongrie	227
Finlande	190
République tchèque	180
Suède	137
Danemark	111
Irlande	109
Norvège	85
Lituanie	67
Slovaquie	58
Malta	52
Bulgarie	39
Estonie et Lettonie	35
Autres	28
Total	12 743

Cette baisse tendancielle de la mobilité vers les Iles Britanniques est loin d'être impulsée par les institutions des pays d'origine, mais semble davantage la conséquence d'une politique des universités britanniques, dont la « survie » dépend en partie des frais d'inscription payés par les étudiants. Or les étudiants Erasmus s'acquittent de ces frais dans leurs universités d'origine. Par conséquent, ils utilisent les divers services des universités britanniques sans contribuer à leur financement. Inversement pour les étudiants sortants, qui contribuent et se rendent quelquefois dans des universités qui ne leur donnent qu'un accès extrêmement limité à un certain nombre de supports pédagogiques. Ce déséquilibre sortants/entrants a donc un coût pour le Royaume-Uni, qui accueille beaucoup d'étudiants de divers pays européens.

En outre, les universités britanniques sont beaucoup plus sélectives que leurs consœurs italiennes et françaises quant au nombre et au choix de leurs partenaires. L'essentiel des étudiants sortants se dirigent vers les institutions de quatre pays, dont la France et L'Espagne en première et seconde positions (cf. tableau 7 suivant), confirmant ainsi la prédominance langagière de certaines langues européennes.

Tableau 7 : Répartition des étudiants Erasmus britanniques sortants par destination -2003-2004-

Pays d'accueil	Effectifs
France	2303
Espagne	1636
Allemagne	1127
Italie	740
Pays Bas	365
Suède	238
Finlande	233
Autriche	143
Danemark	136
Belgique	117
Total des 20 pays restant	501
Total	7 539

Source : Agence Socrates UK

De plus, en terme d'effectifs, les universités britanniques ne participent aux échanges que d'une manière relativement modeste, comparé aux autres grandes universités européennes. A partir des données du le tableau 1 précédent, nous avons calculé que 5,6% des étudiants Erasmus étaient britanniques en 2003-2004, alors qu'ils étaient plus de 15% à être français ou allemands à cette même date. Ainsi le « déséquilibre » peine à se résorber et la réciprocité semble être un principe difficilement atteignable. Dans le tableau 8 ci-dessous, nous trouvons les principales destinations des étudiants sortants des universités choisies pour l'étude de cas (en 2004-2005). Ces données locales reflètent bien les phénomènes que nous avons mis en évidence au niveau national, à savoir la sélectivité des universités britanniques, la préférence pour les pays anglo-saxons et hispanophones des étudiants français et italiens et une ouverture vers l'Est d'autant plus limitée que l'on monte vers le nord de l'Europe. Il semblerait par conséquent que ce programme se heurte à des divergences d'intérêts socio-économiques d'institutions, ne serait-ce qu'en raison de la place des universités au sein de l'enseignement supérieur et vis-à-vis des instances décisionnelles d'Etat. En effet, nous allons voir qu'aux universités ne sont pas assignées les mêmes fonctions (sélective, productive et intégrative) d'un pays à l'autre.

Tableau 8 : Répartition des étudiants Erasmus sortants par destination des universités de Bristol, de Provence et de Turin - 2004-2005-

	Université de BRISTOL	Université de PROVENCE	Université de TURIN
UK	—	100 (96)	47
France	107	—	169
Espagne	51	61 (94)	257
Italie	35	45 (43)	—
Allemagne	29	41 (69)	63
Autriche	10	—	4
Suède	3	— (1)	28
Hollande	2	—	18
Danemark	2	— (2)	15
Portugal	2	— (4)	46
Suisse	1	—	—
Irlande	1	18 (22)	5
Belgique	—	1 (7)	27
Pologne	—	1 (1)	6
Finlande	—	1 (1)	20
Répu.Tchèque	—	— (1)	2
Chypre	—	1 (2)	—
Hongrie	—	— (1)	1
Estonie	—	—	2
Grèce	—	—	6
Lituanie	—	—	1
Lettonie	—	—	4
Norvège	—	—	4
Roumanie	—	—	7
TOTAL	243	269 (344)*	733

*Pour l'université de Provence en italique entre parenthèses, il s'agit des données de l'année académique 2001-2002. Lors de notre enquête en 2004, se sont accumulés un certain nombre de problèmes au Service des Relations Internationales, liés à l'organisation du service, avec départ de non-titulaires et arrivée de nouvelles personnes dans des conditions difficiles et conflictuelles, qui ont perturbé le recueil et la construction des données statistiques qu'opérait ce service auparavant. Il nous a été fourni un tableau de données brutes pour l'année académique 2004-2005 qui portait sur 277 sortants (que nous avons traité par SAS) pour les programmes ERASMUS(235), LEA Eu1 (26) et TUB-AIX(7). Un autre tableau du SRI, construit plus tard, reporte qu'il y a eu en 2004-2005, 272 étudiants Erasmus sortants (second séjour Européen et TUB-Aix non compris). Nous avons dans ce tableau conservé les données de l'année 2000-2001 qui nous avaient été fournies avant la réorganisation du service. La baisse que nous observons entre la donnée de 2000-2001 et 2004-2005, est en partie due à un découpage et un comptage différents des étudiants Erasmus. Avant 2002 un étudiant Erasmus qui partait pour un deuxième séjour était comptabilisé avec les étudiants en premier séjour. A partir de 2002 pour éviter la polarisation des places, a été introduite une distinction entre séjour Erasmus et second séjour d'études en Europe.

1.2 Un programme qui se heurte à des intérêts économiques et institutionnels

La mobilité institutionnalisée intra-européenne ne représente qu'une minorité statistique. A peine plus d'1% des étudiants européens participe à ce programme, même si, nous l'avons vu, ce chiffre varie d'un pays à l'autre. Il n'en reste pas moins que tous ceux qui expriment leur désir de partir ne le font pas et qu'il existe donc bel et bien un processus de sélection et/ou d'auto-sélection que nous ne pouvons ignorer. L'institution scolaire pratique une sélection avec exclusion. Or, la sélection est un processus (c'est-à-dire qu'elle constitue une suite continue d'opérations se reproduisant avec une certaine régularité). Elle se traduit souvent dans les discours par le terme d'orientation (qui semble plus positif). Etudier la mobilité étudiante potentielle, revient à interroger le présupposé que tout individu en possession du « baccalauréat » (ou équivalent) dispose d'un même accès à l'université et par la suite à la mobilité. Accéder à l'enseignement supérieur est loin d'être un processus uniforme entre les pays choisis pour l'étude de cas.

Nous allons donc nous intéresser à la dimension sélective des systèmes éducatifs des trois pays concernés par l'enquête pour mieux comprendre les processus de sélection des étudiants Erasmus au sein des universités de Bristol, Provence et Turin. Car il existe encore des différences importantes, quantitatives et qualitatives, concernant l'évolution du niveau de formation, l'espérance et le taux de scolarisation à des âges donnés entre les différents pays de l'UE⁴⁴. Nous nous intéresserons aussi aux taux de survie et aux capacités de « rétention » des établissements d'enseignement supérieur de ces trois pays en ce début de 21^{ème} siècle. Croiser ces données statistiques synchroniques avec d'autres indicateurs nous permettra ainsi de réellement prendre la mesure des différences internes aux systèmes de l'enseignement supérieur français, italien et anglais, qui engendrent des stratégies d'acteurs diverses en terme de mobilité institutionnalisée.

⁴⁴ Statistiques issues de bases de données disponibles notamment sur les sites Internet de l'OCDE, d'EUROSTAT, du MIUR. Mais également : *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 1996, 1999, 2005

National Statistics, Social trends. *London: The stationery office*, n°31 (2001) et n°36 (2006) UK
Repères et références statistiques, *Ministère de l'Education nationale*, 2000, 2006.

1.2.1 Des études supérieures à la mobilité potentielle

Pour mieux s'apprécier, la mobilité étudiante européenne demande à être rapportée à la taille des populations mères (nationales). Et de constater en effet que si, à la fin des années 1990, la France et la Grande-Bretagne avaient déjà une population étudiante inscrite dans des institutions d'enseignement supérieur qui dépassait les deux millions d'unités, l'Italie n'a toujours pas atteint ce seuil aujourd'hui. L'accès à la mobilité institutionnalisée s'opère en Italie dans un contexte de retard à la poursuite des études ; retard à la scolarisation qui se répercute notamment sur le taux de certification. Les taux d'obtention des diplômes post-secondaires et universitaires, montre que le Royaume-Uni se distingue avec presque 10 points de plus que la France et l'Italie. De manière générale le niveau de formation de la population est supérieur au Royaume-Uni, l'Italie accusant un certain retard par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. 12% de la population âgée de 25 à 34 ans était en possession d'un diplôme d'enseignement supérieur en 2002 en Italie, contre 19% et 23% respectivement en France et en Grande-Bretagne⁴⁵. Cet écart semble cependant se résorber au fil des années et si nous prenons en compte uniquement le niveau universitaire (type 5A/6) comme dans le tableau suivant, les écarts sont également moins grands.

Tableau 9 : Évolution du niveau supérieur (tertiaire) de formation de la population âgée de 25 à 34 ans, en Italie, en France et au Royaume-Uni, par sexe – de 1998 à 2002-

Pourcentage de la population ayant obtenu un niveau de formation tertiaire de type 5A/6

Le tableau se lit ainsi : en 1998, 8% des hommes en Italie possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur, contre

		1998	2000	2001	2002
Italie	Hommes	8	9	10	11
	Femmes	10	12	13	14
	H+F	9	10	12	12
France	Hommes	14	15	16	17
	Femmes	15	17	19	20
	H+F	15	16	18	19
Royaume-Uni	Hommes	18	21	22	23
	Femmes	16	19	20	23
	H+F	17	20	21	23
Moyenne des pays de l'UE	Hommes	16	17	17	18
	Femmes	16	17	18	20
	H+F	16	17	18	19

Source : OCDE. www.oecd.org/edu/eag2004

18% des hommes britanniques cette même année.

⁴⁵ Ces chiffres correspondent à l'ensemble des diplômés du niveau tertiaire

Dans le même ordre d'idées, le taux de survie dans « l'enseignement tertiaire de type A »⁴⁶ calculé en rapportant le nombre de diplômes délivrés telle année au nombre d'étudiants entrés dans le cursus, X années avant (X étant le nombre d'années théoriquement requises pour obtenir le diplôme ; ici pour la Licence ou le *Bachelor* X=3), donne aux partisans d'une sélection à l'entrée de l'université un argument de poids⁴⁷. Comme le montre le tableau ci-dessous ce taux n'est que de 42% en Italie contre 59% et 83% en France et en Grande-Bretagne.

Tableau 10 : Taux de survie dans l'enseignement supérieur en Italie, en France et au Royaume-Uni -en 2000-

Italie	42 %
France	59 %
Royaume-Uni	83 %

Pourcentage de titulaires d'un diplôme par rapport au nombre de nouveaux inscrits dans l'année. Enseignement tertiaire de type A. Source : *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, 2002*

Ces statistiques, issues des études comparatives internationales réalisées par l'OCDE, révèlent de fortes disparités dans l'organisation des systèmes éducatifs des trois pays. La transition entre enseignement secondaire et supérieur, en particulier, s'accomplit différemment. Les taux de survie à différents âges, font apparaître que les écarts quantitatifs au niveau de la scolarisation entre les nations varient dans un sens inverse à la montée en âge des individus. Il semble donc, au vu de ces données, qu'il existe bien une sélection scolaire dans ces trois pays, mais que ce processus se manifeste de façon non univoque⁴⁸. En France la sélection dans l'enseignement supérieur paraît se faire de façon plus continue et lente. C'est également le cas en Italie où les abandons et le phénomène de retard aux études sont des éléments caractéristiques et depuis longtemps déplorés par les observateurs du système universitaire.

⁴⁶ Est généralement nommé « enseignement tertiaire de type A » par les organismes statistiques internationaux (comme l'OCDE) l'enseignement supérieur dispensé dans les universités (à différents niveaux). Les formations de type A sont en général largement théoriques destinées à conférer les qualifications requises pour avoir accès aux programmes de recherche avancés et aux professions exigeant un haut niveau de compétence. (Formations longues à vocation théorique) L'enseignement supérieur de type B correspondent à des formations qui, au même titre que celles du type A, impliquent en général un certificat de fin d'études secondaires du second degré ou un équivalent. Elles sont toutefois plus courtes, plus pratiques et plus axées sur les techniques ou les métiers que les formations. (formations courtes à vocation professionnelle). En Italie, l'enseignement supérieur est identifié presque exclusivement à l'enseignement universitaire et jusqu'au milieu des années 90, aucune attention réelle n'a été accordée à l'enseignement postsecondaire non universitaire. Le terme *d'enseignement tertiaire* est d'origine relativement récente. On lui préférerait jusqu'ici le terme d'enseignement supérieur, mais l'adoption du terme nouveau vise à refléter la diversité croissante des établissements, des cursus et des objectifs. On utilise parfois aussi, avec une autre intention, le terme *d'enseignement post-secondaire* pour désigner la vaste gamme de formations et d'établissements qui s'offrent en fin de deuxième cycle secondaire.

⁴⁷ Chiffres issus du « Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE », Paris OCDE-CERI, 2002

⁴⁸ Des statistiques imprimées chaque année par le bureau des admissions de l'université de Bristol révèlent ainsi que le taux d'abandon en cours d'étude (*drop-out rate*) était de 4% en 2000, mais ces données publiées doivent être analysées avec précaution, étant conçues dans l'optique d'éventuelles publications journalistiques.

Pour résumer, au regard des chiffres de l'OCDE, nous pouvons dire que les différences fondamentales entre l'organisation des systèmes éducatifs supérieurs anglais, français et italiens se situent à trois niveaux : le premier concerne l'accès à l'université, le second, les chances d'obtention des différents diplômes nationaux décernés par l'université et le dernier, le temps mis pour y parvenir. Les projets successifs de réforme de l'enseignement supérieur font appel à différentes formulations terminologiques, telle que « orientation » en fonction des aptitudes, pour désigner le phénomène de sélection dans le milieu scolaire. Ces formulations, sous des allures de neutralité scientifique, montrent bien que la sélection est au centre d'un ensemble d'enjeux politiques et sociaux. Il est dès lors difficile de définir ce terme sans entrer dans des débats idéologiques contemporains. Il importe cependant de dégager la notion de sélection de tout déterminisme biologique, naturel, source de différences d'aptitudes intellectuelles (voir principalement les travaux de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et de Noël Bisseret).

Ralph Turner⁴⁹ dans une tentative d'explicitation des divergences entre les types de mobilité sociale par l'école (américaine et britannique), énonce différents niveaux potentiels de sélection, ainsi que des critères d'éligibilité pour l'accès aux différents statuts sociaux, qu'il regroupe en deux pôles se situant aux extrémités d'un continuum de modèles possibles. La mobilité par parrainage (*sponsored mobility*) semble, au vu des observations et des chiffres statistiques énoncés plus haut, correspondre quasi-idéalement au modèle d'enseignement supérieur britannique, puisqu'il existe bien une sélection *a priori* et assez précoce des individus ayant les qualités voulues, qui assure une formation entretenant une préservation, une démarcation de l'élite du reste de la population. Turner définit un autre type de mobilité dite par compétition (*contest mobility*) avec un objectif de maintien des individus dans la compétition (le plus longtemps possible), qui entraîne des abandons nombreux à diverses étapes avancées du cursus scolaire. L'accès aux divers statuts sociaux survient donc après une sélection tardive. Cette dernière s'observe en France dans le segment universitaire de l'enseignement supérieur et en Italie. Mais cet idéal-type ne correspond que partiellement à la réalité universitaire française et italienne. En outre, des caractéristiques du système universitaire britannique apparaissent dans ce modèle, comme l'accent mis sur l'intégration et la vie scolaire commune. De même, certaines particularités du modèle par parrainage peuvent être observées aussi bien dans l'enseignement supérieur

⁴⁹ Voir le chapitre consacré à Ralph Turner In BULLE Nathalie, *Sociologie et éducation*, PUF, 2000

français, italien qu'anglais ; comme par exemple, les qualités esthétiques, littéraires et intellectuelles valorisées (Cf. Monique De Saint Martin⁵⁰)

Dans la conquête des statuts sociaux et les modes de sélection sociale, nous pouvons aussi faire référence à la variable Parsonienne, opposant qualité et accomplissement. La comparaison des taux de chômage des jeunes sortant de l'enseignement supérieur en Europe⁵¹, fait ressortir des différences de modèles éducatifs, qui assurent par exemple aux étudiants anglais « consacrés » une formation qui permettra de les démarquer du reste de la population. Ce qui demeure encore vrai en Italie, du fait du niveau de formation bas de l'ensemble de la population et du nombre important d'abandons, l'est beaucoup moins en France où le diplôme protège de moins en moins du chômage. Le tableau 12 suivant montre que l'écart des taux de chômage entre les hommes diplômés de l'enseignement supérieur (Type A) et l'ensemble des hommes est de 0,8 points, contre 1,9 points en Italie et 1,5 en Angleterre. Nous verrons aussi qu'à l'intérieur de ces pays, de profondes différences se dessinent, selon les formations et les modalités d'obtention des diplômes. La mobilité étudiante en France, Italie et Angleterre ne sera vraisemblablement pas investie des mêmes enjeux.

Tableau 11 : Taux de chômage et niveau de formation en France en Italie et en Angleterre, selon le sexe –2003-

	Enseignement supérieur		Tous niveaux de formation confondus
	Type B	Type A	
France			
<i>Hommes</i>	4.3	6.7	7.5
<i>Femmes</i>	5.0	7.5	9.8
Italie			
<i>Hommes</i>	-	3.6	5.5
<i>Femmes</i>	-	7.2	10.5
Angleterre			
<i>Hommes</i>	2.7	2.7	4.2
<i>Femmes</i>	1.7	2.0	3.2

Le tableau se lit ainsi : 7,5% des hommes français entre 25 et 64 ans (tous niveaux de formation confondus) étaient au chômage en 2003, contre 6,7% de ceux en possession d'un diplôme d'enseignement supérieur de type A. Source : *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, 2005*

⁵⁰ DE SAINT MARTIN Monique, *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Mouton, La Haye, 1971. Nous développerons ce point ultérieurement dans la partie consacrée aux curricula.

⁵¹ Voir à ce propos les remarques émises en introduction consacrée à la méthodologie, qui mettent en avant, notamment, les difficultés et les problèmes que posent les analyses statistiques comparatives.

Une des différences majeures entre pays européens se situe dans le nombre et la nature des filières du secteur secondaire qui ne conduisent pas à l'obtention d'un diplôme ouvrant les portes des universités. La diversité des cursus et des institutions en Grande Bretagne se différencie en tous points de la standardisation et de la concentration de l'appareil scolaire en France et en Italie. Au monopole détenu par l'Etat en matière de délivrance de diplômes dans ces deux pays, l'Angleterre oppose une cinquantaine d'instances habilitées à délivrer des certifications professionnelles. La diversification et/ou la massification des systèmes d'enseignement supérieur des trois pays étudiés ne semblent pas pour autant s'être accompagnée d'un réel développement démocratique, souvent proclamé.

Comme le formule Halsey⁵², le vingtième siècle a été en occident, le premier au cours duquel l'éducation supérieure a été reconnue comme un droit démocratique des citoyens. Le système d'enseignement post-secondaire s'est donc déplacé d'une organisation fermée et restreinte suivant les principales lignes de la classe et du sexe, vers une conception plus universelle et co-éducationnelle. D'ailleurs les mots post-secondaire, *Further (FE)*, *Higher (HE)*, adulte, éducation permanente, reflètent un ensemble évoluant d'arrangements et d'opportunités, qui toutefois posent quelques problèmes de définitions et de comparabilités à travers le temps et entre les pays. De manière générale, cependant, l'image en ce début du 21^{ème} siècle, est celle d'une éducation supérieure de masse. Ce qui ne signifie pas nécessairement sa démocratisation, car elle est largement segmentée et stratifiée. Cette segmentation et stratification, n'est pas sans lien avec l'internationalisation et l'orientation des échanges des institutions universitaires de ces pays. Erasmus est un programme sélectif à deux niveaux : institutionnel et individuel. Il est utilisé inégalement suivant les segments nationaux de l'enseignement supérieur propres à chaque pays et suivant l'origine sociale des étudiants de ces institutions. Discuter d'un phénomène éventuel de massification ou de « démocratisation » de l'accès à la mobilité, ne peut donc se faire sans connaître les caractéristiques des systèmes d'enseignement supérieur des pays concernés par l'enquête.

En Italie, la structure de l'enseignement supérieur est assez particulière par rapport aux autres Etats membres de l'Union Européenne. En effet l'enseignement supérieur italien peut être identifié presque exclusivement à l'enseignement universitaire, et, jusqu'au milieu des années 1990, aucune attention réelle n'a été accordée à l'enseignement postsecondaire non universitaire en dépit de l'incroyable augmentation de sa population

⁵² HALSEY (AH) *Culture, economy and society*. Oxford University Press, 1997

estudiantine, dont le nombre est passé de moins de 300 000 en 1960 à 1 200 000 à la fin des années 1980. En 1997, l'enseignement universitaire était dispensé dans 67 établissements en Italie :

- 45 universités de l'Etat situées sur l'ensemble du territoire national
- 3 instituts polytechniques
- 6 universités privées
- 3 instituts universitaires de l'Etat
- 5 instituts universitaires privés
- 2 universités pour étrangers : Pérouse et Sienne
- 3 Hautes Ecoles

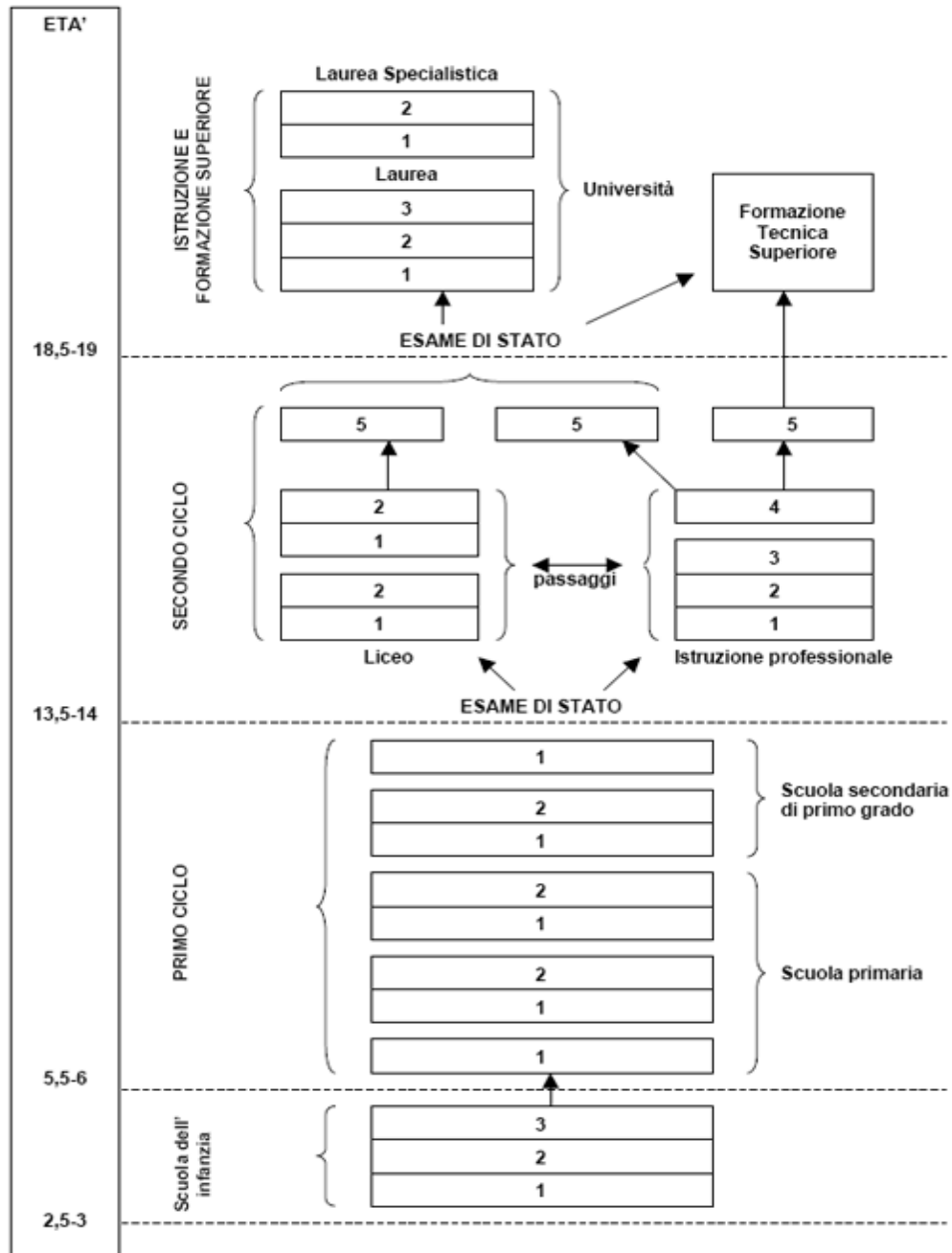
En 2005-2006 selon le bureau statistique du ministère de l'éducation nationale italien, 1 823 886 étudiants étaient inscrits dans l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur du pays (dont 782 926 *fuori corso*). Comparé à la France et l'Angleterre, qui ont depuis longtemps dépassé le seuil des deux millions, ce chiffre peut paraître relativement bas. Il n'en reste pas moins que le système d'instruction italien a été caractérisé pendant longtemps par la co-présence d'un chômage intellectuel important (surplus de diplômés du supérieur comparé à un marché du travail de dimension modeste) et un haut niveau d'analphabétisme⁵³).

Sous ses apparences de neutralité, le système universitaire unique italien dissimule des différences importantes entre universités et disciplines. La « spécialisation sociale » (*specializzazione sociale*) comme la nomme Roberto Moscati⁵⁴ des différentes facultés (*facoltà*) existe bel et bien en Italie comme ailleurs. Le choix de la faculté dépend donc à la fois de l'origine socio-culturelle des étudiants, du type de baccalauréat en leur possession et des résultats scolaires précédents. La composition sociale inégale des inscrits détermine une hiérarchie de prestige des formations. Dans le milieu universitaire italien est apparu, avec la massification scolaire, un nouveau dualisme entre facultés de premier rang (c'est-à-dire Ingénierie, Science et structure de la matière, Médecine) et celles de second rang (Lettres, Sciences humaines et sociales, Droit).

⁵³ BARBAGLI (M), Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973), *Bologna: Il Mulino*, 1974, 482p

⁵⁴ MOSCATI (R), Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie, *Bologna: Il Mulino*, 1983, 293p.

Schéma 2 : le système éducatif italien



Source: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Lecture: L'école maternelle (Scuola dell'infanzia) est suivie du premier cycle comprenant l'école primaire (scuola primaria) et une partie de l'école secondaire (scuola secondaria di primo grado). Ce cycle se conclut par un examen d'Etat, qui donne accès soit à la formation professionnelle (istruzione professionale), soit au lycée (Liceo), permettant de passer la Maturità (examen d'Etat correspondant à notre baccalauréat). Ce dernier permet l'accès à l'enseignement supérieur, qui se divise entre le secteur universitaire et la formation technique supérieure. Jusqu'à une période relativement récente l'université italienne ne décernait qu'un diplôme: la Laurea specialistica. Aujourd'hui, faisant suite au processus de Bologne, il faut y ajouter le Doctorat (Dottorato di Ricerca) et la Licence (Laurea Brevia).

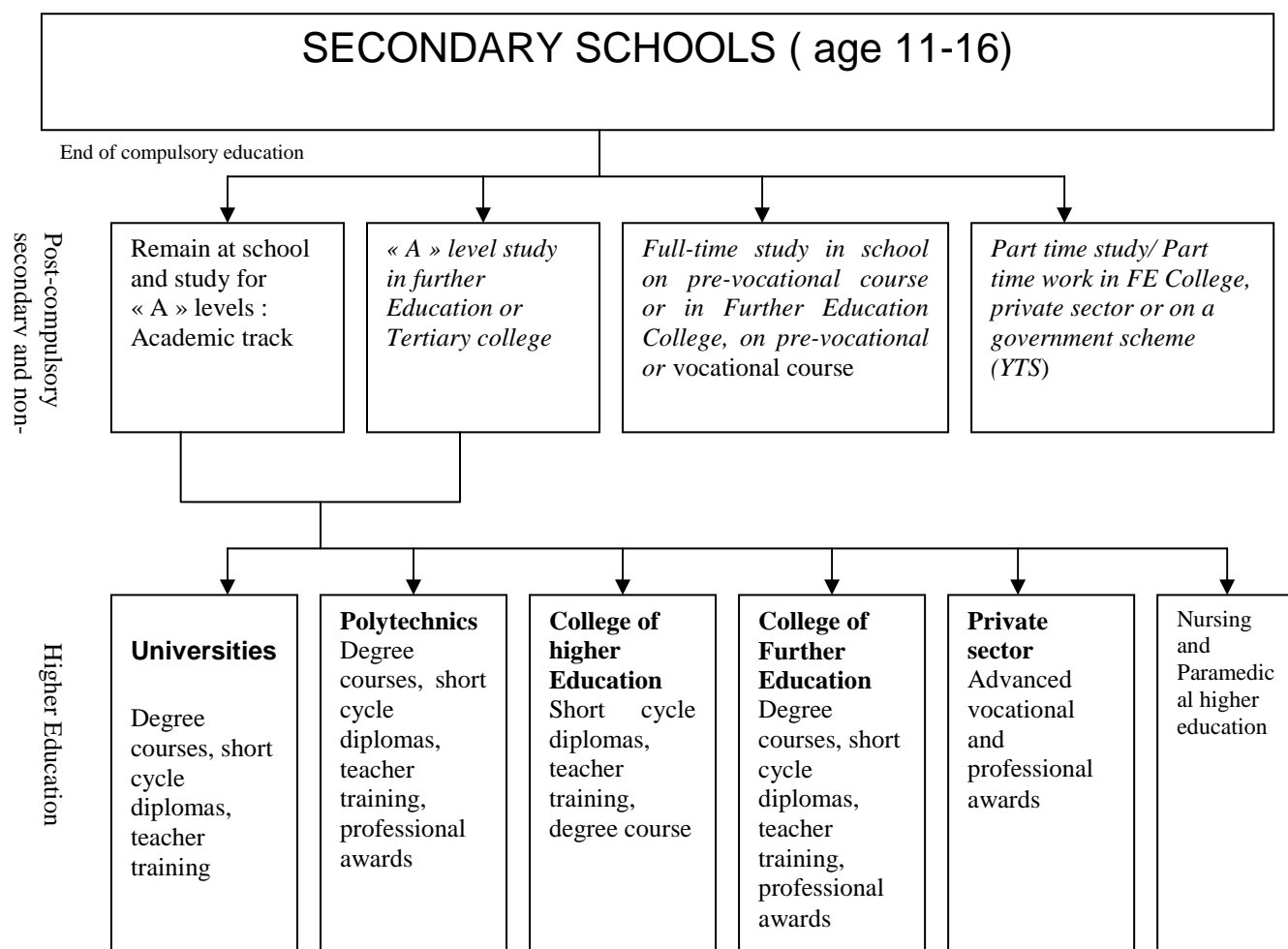
De plus, dans le sud de l'Italie (*Mezzogiorno*), où les possibilités d'emploi étaient et restent des plus précaires, les taux d'accroissement de la population étudiante ont été plus élevés que partout ailleurs. Entre l'année 60-61 et les années 1977-78, la variation annuelle totale des inscrits a été supérieure à 300% dans le sud, contre environ +230% au centre et +280% au nord⁵⁵. Le secteur des sciences humaines et sociales se gonfle de plus en plus et concourt à reproduire des différences internes au sein du système universitaire, entre formations refuges pour l'élite et formations de « masse ». S'accroissent également les dispersions, les retards et les abandons. Dans le sud ces tendances se trouvent renforcées par les caractéristiques du marché du travail qui poussent à une utilisation massive de l'université comme objet d'investissement et de consommation.

En Italie, il existe aussi un nombre élevé d'étudiants « *fuoricorsi* », c'est-à-dire inscrits dans une discipline au-delà du nombre d'années théoriquement requises pour l'obtention d'un diplôme. A l'université, chaque étudiant décide du nombre d'examens qu'il souhaite passer chaque trimestre, l'inscription l'année suivante n'étant pas subordonnée à un quelconque rendement scolaire. Même si le nombre d'étudiants diminue, Corrado De Francesco (1989) note que les « *fuoricorsi* » représentaient encore à la fin du XX^{ème} siècle plus de 30 % des inscrits. Il souligne qu'en 1983/84, selon une étude réalisée par Trivellato à l'Université de Milan, plus de 40 % des diplômés en Littérature et Sciences Politiques étaient restés inscrits au moins huit ans, au lieu des quatre ans théoriques. Jusqu'à une période relativement récente, il n'y avait en Italie qu'un seul diplôme universitaire, *la Laurea*, qui pouvait être obtenu après quatre ou cinq ans d'études suivant les disciplines. La mise en place du LMD (nommé 3+2 en Italie) a introduit un diplôme de niveau intermédiaire (*Laurea breva*), qui n'a cependant pas changé le phénomène d'autogestion des parcours par les étudiants (autogestion quasi-inexistante dans les systèmes français et anglais où la réussite d'un nombre prédéfini d'examens est requise pour la poursuite des études).

⁵⁵ Op. cit *MOSCATI (R)*, p170

Tout aussi ancien, mais beaucoup plus vaste le système d'enseignement supérieur britannique a vu, à la suite du rapport Robbins (1963), un élargissement sans précédent tant au niveau du déploiement régional que de l'étendue et de la diversité de l'enseignement spécialisé. Se sont également créées de nombreuses universités technologiques, qui acquerront le statut d'université suite à la loi de 1992 sur l'enseignement post-obligatoire et supérieur. Il existe aujourd'hui 177 institutions d'éducation supérieure et 5 millions d'étudiants britanniques poursuivant des études post-secondaires.

Schéma 3 : Le système éducatif britannique, au-delà de la scolarité obligatoire



Source : Jean Gordon, *Comparative study of qualification at the end of compulsory education : Secondary education and vocational training in the united Kingdom*, Institut Européen d'éducation et de politique sociale, 1989

Dans ce pays, néanmoins, la montée régulière des flux d'élèves désireux de poursuivre des études au sein d'établissements post-secondaires, n'a pas empêché le maintien d'un certain élitisme universitaire. L'Angleterre en 1989/90 comptait 1 095 000 étudiants, incluant natifs, étrangers et à temps partiel dans les universités, l'Open University, les instituts polytechniques et autres collèges offrant des programmes post-secondaires. En

1995/96, ils étaient 1.8 millions. L'enrôlement total s'est donc accru, mais parallèlement la composition du corps étudiant s'est irréfutablement transformée. Le traditionnel modèle de l'enseignement supérieur : L'étudiant masculin à plein temps qui prépare un *bachelors Degree*⁵⁶ à l'université, est celui dont l'accroissement a été le plus lent. Les formes alternatives se sont répandues plus rapidement. Par exemple, le nombre d'étudiantes à temps partiel dans les instituts polytechniques ou les collèges d'éducation supérieure a été multiplié par 8,6 entre 1970 et 1990⁵⁷. Le nombre d'étrangers, comme nous l'avons vu, n'a cessé lui aussi d'augmenter.

En Angleterre existe une distinction entre deux types d'éducation post-secondaire; la *further education* et l'*higher education*, que nous pourrions traduire par les termes français de Secteur post-scolaire et enseignement supérieur. Ces termes dessinent dans l'espace éducatif deux axes contrastés : l'un correspond à une ligne verticale, il s'agit de la notion de supérieur et l'autre à un axe horizontal souvent nommé « post-scolaire ». Ainsi *Higher* introduit l'idée d'un degré supplémentaire de difficultés à franchir dans un processus d'ascension, alors que *further* suggère une progression sur terrain plat, la simple poursuite d'un cheminement. Après l'âge de 16 ans (âge limite de la scolarité obligatoire), il est donc possible de prolonger ses études, soit en restant élève inscrit dans une école secondaire pour y préparer un A-level ou un O-level, examens de sortie, soit en se dirigeant vers un établissement polyvalent (dénommé collège) dispensant un enseignement technique, professionnel ou général et offrant un vaste éventail de formations suivies à temps plein ou en alternance. Il existe également un secteur indépendant assez large regroupant toute une série de formations pouvant aller du commerce ou de la gestion aux métiers paramédicaux. Récemment les instituts polytechniques⁵⁸, ainsi que certains collèges ont reçu le statut d'université et adopté de nouveaux noms. Les modes de calcul de la population étudiante se sont en conséquence complexifiés à mesure que les frontières du secteur se sont déplacées. Les chiffres donnés ces dernières années par le ministère de l'éducation, de par ces changements, ne font pas de distinction entre les universités et les instituts et collèges, mais cela cache mal, qu'encore aujourd'hui, la croissance des effectifs est absorbée majoritairement par le secteur post-scolaire et le premier cycle universitaire (cf. tableau 13

⁵⁶ Par la suite, nous emploierons par commodité le terme français de « licence » pour les deux pays. Rappelons aussi comme le fait Philippe Vitale dans sa thèse de doctorat, qu'à l'exception de la France et de l'Espagne, la « notion » de premier cycle n'existe pas en Europe. P. 123

⁵⁷ Ce qui équivaut à une augmentation de 758%

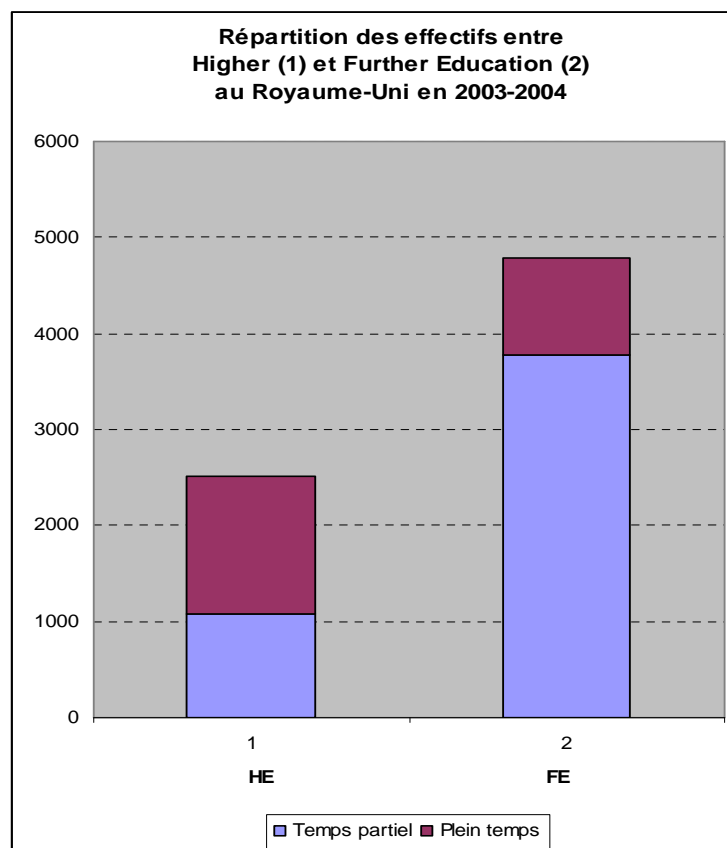
⁵⁸ Qui correspondent plus ou moins aux IUT français, car ils préparent à des cycles courts et davantage orientés vers des matières techniques ou la pratique.

et graphique 5 suivant). La population universitaire, surtout à temps plein, varie dans des proportions nettement moindres.

Tableau 12 : Répartition des effectifs entre *Higher* et *Further Education* au Royaume-Uni - en 2003-04-

	<i>En milliers</i>	%
Secteur post scolaire (FE)		
plein temps	1080	14,8
temps partiel	3770	51,7
Total	4850	
Enseignement supérieur (HE)		
<i>Undergraduate</i>		
Plein temps	1207	16,5
temps partiel	706	9,7
<i>Postgraduate</i>		
plein temps	221	3,1
temps partiel	308	4,2
Total	2446	100

Graphique 4 :



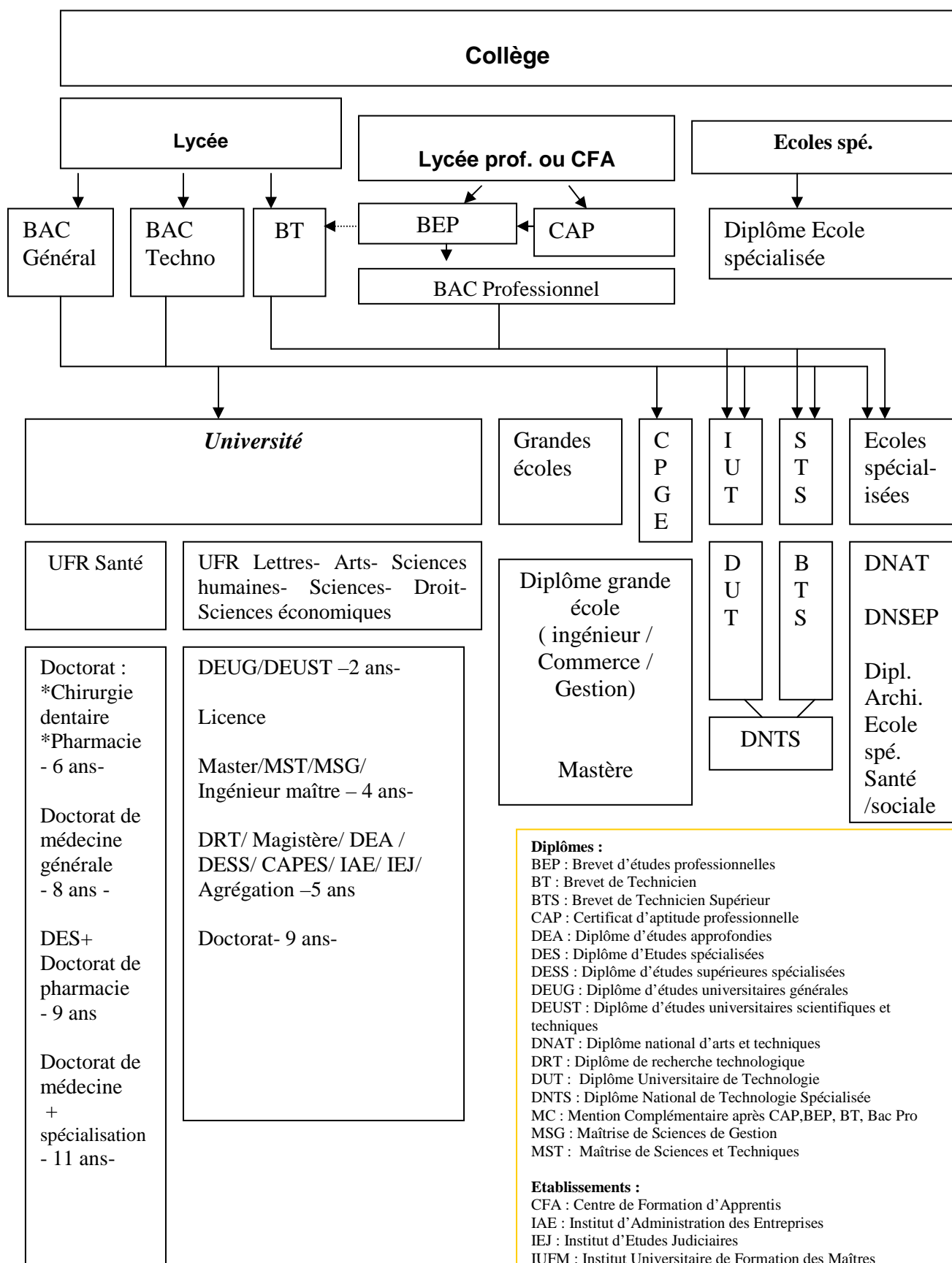
Source : Social trends n°36, 2006

Comme pour les conditions d'études et d'insertion professionnelle, une recherche menée par deux instituts (de l'université de Sussex et de l'université de Dundee)⁵⁹, fait état de profondes différences entre anciennes et nouvelles universités « post-1992 », concernant les possibilités de séjour à l'étranger. Ces dernières se situent en effet en bas de l'échelle en ce qui concerne la mobilité de leurs étudiants. En 2002-2003 précisent les auteurs du rapport, il y avait 5,4 étudiants en mobilité (tous programmes confondus) pour 1000 inscrits dans les universités post-1992, contre 11,4 étudiants en mobilité pour 1000 inscrits dans les institutions pre-1992. Dans cette étude il était également demandé aux étudiants de préciser si leur séjour à l'étranger faisait partie intégrante de leur cursus ou était optionnel. Ainsi pour 51,5% des étudiants des universités anciennes, ce séjour était obligatoire, alors que pour 92,3% des étudiants de nouvelles universités, il était optionnel. De plus une grande proportion d'étudiants des universités post-1992 avait travaillé (40,7%) « *work placement* » dans le pays d'accueil, alors qu'ils étaient 72% à avoir seulement étudié parmi les étudiants en mobilité d'universités anciennes. Pareillement, en 1996/97, sur les 1.75 millions d'étudiants inscrits dans les universités britanniques, seulement la moitié y était à temps plein en premier cycle et 35% des étudiants à plein temps poursuivant des études au-delà de la Licence (*Postgraduate*) étaient étrangers.

Enfin en France, il y avait en 2005-2006, 2 275 000 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. Parmi eux, des minorités « préservées » se distinguent dans les formations non-universitaires, telles que les sections de techniciens supérieurs (STS) et les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) qui représentent respectivement 230.000 et 75.000 individus. Car ce qui caractérise l'enseignement supérieur en France est sa dualité entre un système d'écoles élitistes et sélectives et un système universitaire ouvert et massifié. Dès le collège et le choix de la filière au lycée, le parcours de l'élève est jalonné de points de bifurcation, comme le montre le schéma ci-dessous. L'orientation se traduit ainsi par des conséquences importantes aux niveaux des ressources, des relations sociales, en bref, sur le plan des structures sociales. A la différence de l'Angleterre, c'est l'université qui a accueilli les étudiants de la massification scolaire en France. Mais elle a en définitive assez peu bénéficié de l'ouverture vers l'international, en comparaison avec les Grandes Ecoles.

⁵⁹ Report by the Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, and the Centre for Applied Population Research, University of Dundee, *International student mobility*, Commissioned by HEFCE, SHEFC, HEFCW, DEL, DfES, UK Socrates Erasmus Council, HEURO, BUTEX and the British Council, July 2004/30. Issues paper. 115p

Schéma 5 : Le système éducatif français, du secondaire au supérieur



Source : ONISEP

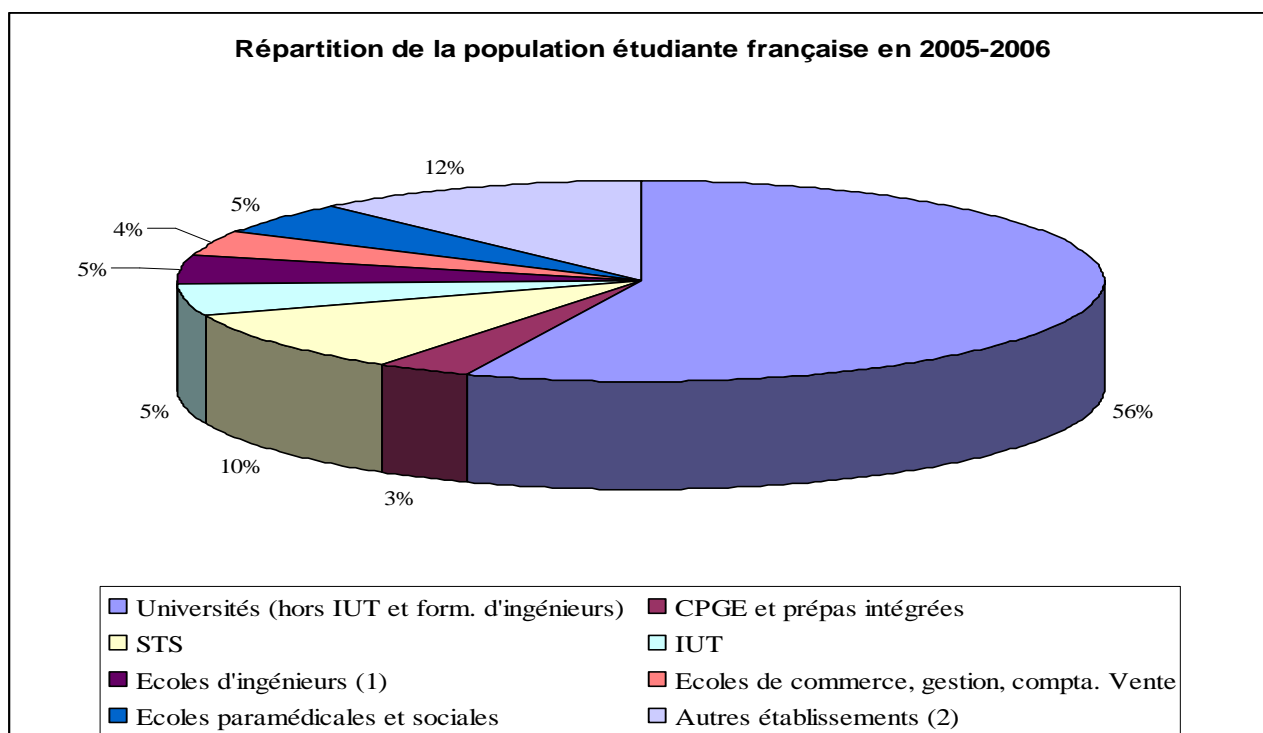
En 2003, il y avait environ 50 000 étudiants français en mobilité dans la zone OCDE. Parmi eux, 9 231 provenaient d'une Grande Ecole et 12 079 étaient des élèves ingénieurs effectuant un stage à l'étranger⁶⁰. Plus de 40% des étudiants mobiles proviennent donc des Grandes Ecoles et autres écoles d'ingénieurs, lesquelles ne regroupent qu'environ 5% des effectifs de l'enseignement supérieur français. Les étudiants mobiles sont ainsi largement surreprésentés dans ces établissements. Leur recrutement est de ce point de vue emblématique des logiques de sélection scolaire et de leur évolution, en l'occurrence de la dualité entre élèves des Ecoles et étudiants des Universités, dont les premiers sortent par conséquent largement gagnants.

Le graphique ci-dessous confirme pourtant que ce sont bien les universités qui ont absorbé la majorité de l'augmentation des flux d'étudiants s'inscrivant dans l'enseignement supérieur. Il y avait en 1998-99, 1 310 000 étudiants inscrits à l'université (soit environ 61% de l'ensemble), les inscrits en Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) augmentant, l'Université ne regroupe que 56% de l'ensemble en 2005-2006, mais continue d'accueillir les enfants de la massification scolaire⁶¹.

⁶⁰ La commission internationale de la conférence des Grandes Ecoles a procédé à une première enquête en 2003. Les résultats indiquent que 9231 étudiants étaient en mobilité à l'étranger, dont 22% en formation pour l'obtention d'un co-diplôme. Près de 48% de la mobilité internationale s'opère vers l'Europe de l'ouest, 26% vers l'Amérique du Nord, 8,4% vers les pays scandinaves, 7,8% vers le Moyen-Orient, 6,7% vers l'Amérique Latine. Trois pays arrivent en tête des destinations : le Royaume-Uni, les Etats-Unis et le Canada ; viennent ensuite l'Espagne et l'Allemagne. Par ailleurs, 12 079 élèves ingénieurs effectuaient la même année des stages à l'étranger.

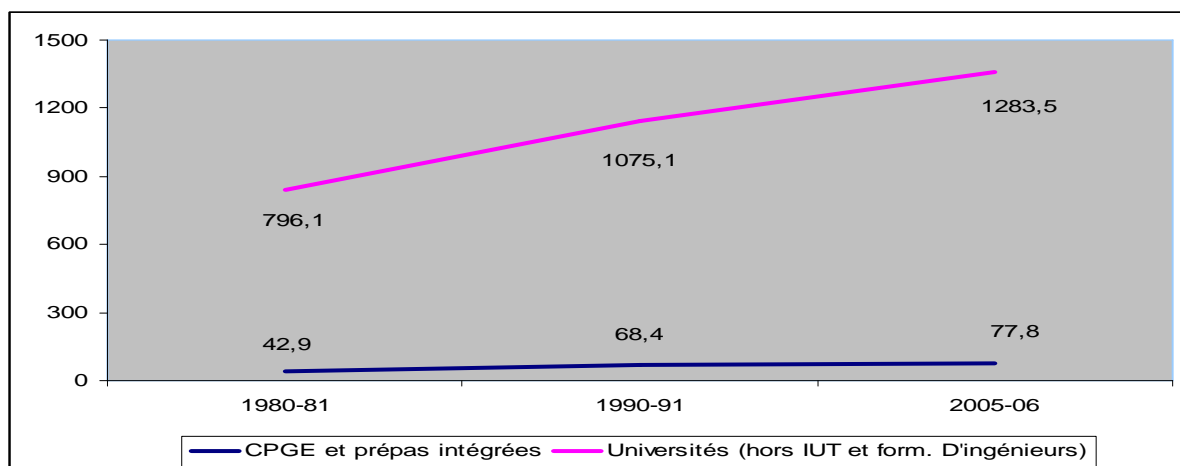
⁶¹ Pourtant, parallèlement, si l'on observe l'évolution de la dépense moyenne par étudiant, même si globalement elle a beaucoup augmenté depuis les années quatre-vingt, ce sont les étudiants d'IUT et de grandes écoles qui en tirent le plus profit. En 1998, un individu effectuant une année dans une université publique coûtait en moyenne à la collectivité nationale 39 000 francs (soit 5945.51 euros), une année en IUT revenant à 53 800 francs (8201.76 euros) et une année dans une école d'ingénieur dépendante d'une université à 76 500 francs (11 662.35 euros.) Les disparités, au sein même de l'université, sont également très grandes entre les lettres et sciences humaines et les sciences dites exactes. La dépense moyenne par étudiant a peu varié depuis. Elle était de 13 560 euros pour un étudiant en CPGE et de 7210 euros pour un étudiant des universités.

Graphique 6 :



On observe aussi que les CPGE, formant la majorité des hauts responsables ou cadres des secteurs public et privé en France, (qui ne regroupaient déjà que 4% de l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur en 1998-1999) ne représentent aujourd'hui que 3% de l'ensemble.

Graphique 7 : Evolution de la répartition de la population étudiante française entre université et CPGE de 1980 à 2005



Sources: L'Etat de l'Ecole n°16 [édition 2006]

Suite à ces observations, nous pouvons dire que les étudiants français se meuvent dans un système d'enseignement supérieur massifié mais dual. Les étudiants italiens s'orientent massivement vers les universités, qui détiennent une sorte de monopole et ouvrent également leurs portes à tous les détenteurs de la *Maturità*. Néanmoins le retard aux études (*studenti fuori corsi*) et les abandons sont très fréquents. Les étudiants britanniques quant à eux se déplacent au sein d'un système universitaire ouvertement hiérarchisé, sélectif et élitiste. Les frais d'inscriptions y sont souvent très élevés, mais les taux de survie également et l'insertion professionnelle des étudiants s'en trouve facilitée. Nous verrons au fur et à mesure de ce travail de thèse que les conditions d'études et le contexte dans lequel l'étudiant qui souhaite faire un séjour à l'étranger se meut, expliquent en partie sa décision d'y demeurer, pour certains, ou de s'en éloigner, pour d'autres (provisoirement ou définitivement). Ce contexte se compose, entre autres, d'un aspect économique, car le financement des universités par l'Etat, les entreprises et les usagers, diffère d'un pays à l'autre. En quoi influe-t-il sur les choix et les comportements des responsables et des étudiants Erasmus avant, pendant et à la suite de leur séjour à l'étranger ?

1.2.2 Un programme qui reproduit des affinités sélectives

Si nous nous référons aux statistiques nationales et à l'évolution des dix destinations les plus choisies par les étudiants « Erasmus » français et italien, nous constatons ce même mouvement, depuis l'année 1998-1999, de baisse des effectifs d'étudiants partant pour le Royaume-Uni. Il est important ici de garder à l'esprit que les acteurs, bien qu'ils aient l'entière liberté de choix en première instance, se meuvent dans un système qui les contraint. Ainsi, le nombre de places allouées, négocié et ratifié dans des contrats annuels passés entre les universités d'origine et d'accueil, limite la liberté de choix des étudiants. D'ailleurs, les entretiens menés auprès des professeurs et administratifs responsables de programmes interuniversitaires d'échanges et de la mobilité étudiante, nous informent sur ce qu'ils appellent « la fermeture des universités anglaises », pour évoquer cette baisse des effectifs en partance pour l'Angleterre.

« Alors, à l'heure actuelle, on a signé un contrat [*avec l'université du Sussex*], alors Madame S. m'a dit que c'était deux, j'espère que c'est bien deux. Ils me poussent toujours à la baisse du chiffre en fait. »

Madame Danielle, responsable du programme Erasmus d'un département de sciences de l'université de la Méditerranée

Il y a aussi certainement des universités étrangères qui rompent les contrats passés avec l'UP aussi...

« Ah oui, presque toute l'année, il y a les universités anglaises, qui se ferment énormément. Parce qu'on a commencé à travailler avec elles en 87, c'est la date de création de Socrates, puis, il y a quelques années, il a cinq ans, les universités britanniques ont été privatisées, et donc, ils ont instauré des droits d'inscription de 3000 livres par an, ce qui n'est pas rien ! Ça fait 5000 euros. Et maintenant, un étudiant entrant, qui ne paye pas, ça les indispose, comme ça indispose les universités américaines. Donc là, ils sont extrêmement durs, pas trop fair-play et on a toutes les années des réductions de flux et des universités qui nous donnent comme motif qu'ils ne peuvent pas envoyer d'étudiants, parce que là aussi, c'est le revers de la médaille. Les Anglais, on parle partout anglais dans le monde, donc leurs étudiants n'apprennent pas les langues étrangères, ils se sont engagés sur un contrat, il y a un an, « on échange 4 étudiants pour 10 mois, ça fera 40 mois ». Nous, on va fournir les 40 mois, mais comme eux, ils ne trouvent que deux étudiants, ils nous disent : « non, vos deux autres en surnombre, on les refuse. » Et ça, ce n'est pas du tout les termes du contrat. Bon, ben là, on doit négocier en permanence avec les Anglais. »

Madame Navarre, responsable du service des relations internationales de l'université de Provence.

En effet, comme le note Madame Navarre, pendant que le gouvernement britannique diminue chaque année le montant de son aide publique par étudiant, les universités multiplient les initiatives pour augmenter leurs ressources. « Recruter » des étrangers extra-européens (*overseas students*) est une stratégie des plus « rentables ». C'est ainsi qu'à l'université de Bristol, pour l'année 2000-2001, un étudiant européen en premier cycle (*Undergraduate*) à plein temps, (*Full-time student*) devait déboursier la somme de 1050 livres; son homologue étranger (*overseas student*) devait quant à lui payer 9610 livres pour suivre des études scientifiques, 7310 livres pour suivre des études littéraires. Et les frais d'inscription pouvaient atteindre 17 810 livres pour intégrer un cursus en médecine. La politique d'accueil d'étudiants étrangers « hors Europe » présente donc manifestement un intérêt financier. Elle permet également aux établissements qui la pratiquent, encore hautement élitistes, de garder un contrôle sur le recrutement de leurs étudiants. La *London School of Economics*, fleuron de l'enseignement supérieur britannique, compte de ce fait aujourd'hui plus de la moitié d'étudiants étrangers dans ses effectifs. Mais l'étudiant Erasmus qui s'acquitte de ses frais d'inscription dans son université d'origine, comme nous l'avons souligné, n'a pas le même statut d'étranger, autrement dit n'attire pas sur lui les mêmes yeux de Chimène.

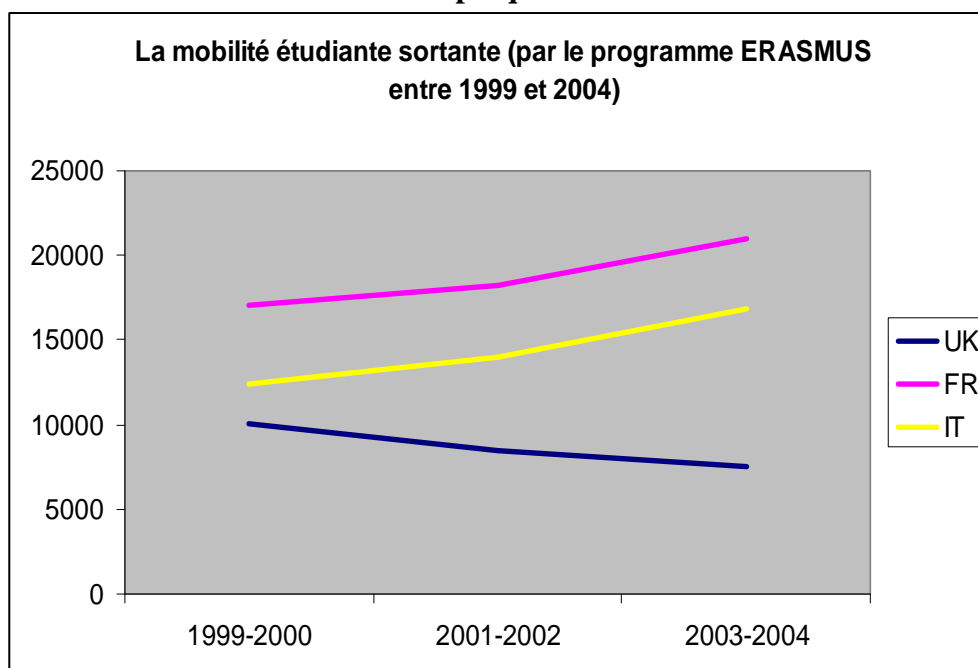
Les statistiques sur la mobilité étudiante britannique par le biais du programme Erasmus montrent bel et bien ce déclin (voir tableau et graphique ci-dessous). Les auteurs du rapport du centre de recherche SCRE⁶² notent qu'il pourrait s'expliquer par un possible accroissement de la participation à d'autres formes de mobilité internationale : comme les programmes bilatéraux ou les dispositifs d'échanges existant avec des pays extra-européens. Les faibles compétences linguistiques des jeunes britanniques seraient un facteur déterminant ce taux de partance relativement bas (un des plus bas d'Europe en rapport avec l'ensemble de la population étudiante).

Tableau 13 : La mobilité étudiante au Royaume-Uni par le programme Erasmus, entre 1999-2002

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Etudiants « sortants »	10 056	8 866	8 475
Etudiants « entrants »	20 685	19 168	17 660

Source : Final report of the Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK -SCRE centre-

Graphique 8:



Un autre facteur pourrait expliquer cette participation basse et décroissante, contrastant avec la participation grandissante des autres grands pays européens, comme la France et l'Italie. Ainsi à Bristol, tous les étudiants partent en troisième année et que ce soit pour

⁶² PIRRIE (A), HAMILTON (S), KIRK (S), DAVIDSON (J), *Interim Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK*, FINAL REPORT, 2004, The SCRE Centre, University of Glasgow, 44 p.

l'obtention du *Bachelor's degree* ou du *Master's degree*, ils doivent obligatoirement effectuer leur dernière année à l'université de Bristol. Bien souvent donc, pour le même diplôme, une année supplémentaire est requise. L'année à l'étranger a également assez peu de poids, voire aucun, en vue de l'obtention du diplôme et de la mention (elle ne compte jamais plus de 20% de la note finale). Les *Erasmus co-ordinators* énoncent souvent que ces programmes servent surtout à attirer des étudiants (dans un contexte de concurrence accrue entre les universités) et à diversifier l'offre de formation. Ils doutent ainsi, plus fréquemment que leurs confrères français et italiens, que l'intérêt du séjour se situe dans l'acquisition de savoirs disciplinaires, de compétences supplémentaires et reconvertibles sur le marché du travail. Ils soulignent plutôt son rôle dans le développement de la confiance en soi de l'étudiant et dans le maintien de relations avec l'Europe. Mister Johnson explique ainsi que peu d'étudiants réussissent à avoir de bons résultats à l'étranger, c'est pourquoi Miss Logy insiste davantage sur les acquis personnels plutôt que professionnels ou disciplinaires du séjour.

« Nous avons.. il y a un diplôme en 4 ans, nous avons deux diplômes, et plutôt... Un modèle Licence avec études en Europe continentale. Ce sont tous les deux des diplômes en 4 ans, nous avons une version Licence et une version Master. Mais ils sont de même durée. Vous devez passer 2 ans à Bristol et puis 1 an à l'étranger et puis une autre année à Bristol...

Pourquoi doit-on faire une année supplémentaire ?

De retour à Bristol ? Bien. C'est comme ça que ça a toujours fonctionné dans ce département, et en sciences en général je pense, mais je ne sais pas dans les autres facultés. Euh.. Je peux vous donner une raison pour ça, plutôt que de dire simplement que ça a toujours fonctionné comme ça. Nous n'avons pas beaucoup de contrôle sur ce que les étudiants doivent faire lorsqu'ils étudient à l'étranger. C'est une année d'études, mais vous savez les cours dans ces universités, l'Université de Bordeaux par exemple, ou n'importe quelle autre, sont tous conduits de manière différente par rapport à nos cours. Et les étudiants souvent les trouvent assez difficiles. Peu d'étudiants réussissent à avoir de bons résultats. Donc, nous devons prendre une autre année... On ne peut pas vraiment leur décerner un diplôme sur cette base. Parce que très souvent ils échouent à leurs examens.

Mais vous conservez des notes de l'année à l'étranger...

Oui, mais il n'y a pas une réponse simple pour ça. Nous devons leur donner une note pour l'année à l'étranger et même s'ils échouent [...] Donc, d'une certaine manière l'année à l'étranger ou l'année précédente, même s'ils restent ici, ne devrait pas beaucoup compter. D'un autre côté, s'ils ne réussissent pas très bien durant leur quatrième année, là l'année à l'étranger peut compter davantage. On essaie juste de rendre cette année la plus profitable possible pour eux [...] De temps en temps nous utilisons les notes d'examens du système utilisé à l'étranger, de temps en temps, nous faisons un nouvel examen, mais nous devons finir avec une évaluation pour cette année »

Mister Johnson⁶³

⁶³ *"It's a bachelor degree with a year abroad, 4 year courses, or can be part of their 3 year's degree?"*

We have, there are both 4 years courses, we have 2 degrees and rather... one type calls Sc with studies in continental Europe. They are both 4 year degrees, we have BSc version and a Msci version. But there are the same length. You have to spend 2 years in Bristol and then 1 year abroad and then another year in Bristol...

Why they have to do a year more?

Back in Bristol? Well. That the way it has always been done in this department, and in science I think, but I don't know the others faculties. Hum, I can give you a reason for that, rather than just saying it's always been done. We do not have much control with what the students have to do while studying when they are abroad.

“Vous dites que faire un séjour à l'étranger c'est bien pour obtenir un travail...”

Probablement. Je ne sais pas si c'est mieux. Je suppose qu'ils ont des aptitudes à postuler pour des métiers dans une aire géographique large, donc ils peuvent trouver un travail dans le pays où ils ont étudié la langue. Ça ne signifie pas qu'ils auront un meilleur travail, ils obtiendront peut-être le même travail dans différents pays, ils ont plus d'options... Je sais que c'est bon pour la confiance en soi [...] Quant ils rentrent, ils sont vraiment plus confiants que lorsqu'ils sont partis, ce qui est une bonne chose [...]

Il y a plus de demandes que de places...

Non, il y a plus de places que de demandes pour le moment, mais ce diplôme a été créé tout juste depuis 3 ans [...] Je crois vraiment qu'apprendre les langues est important, nous devons faire un effort pour apprendre les autres langues européennes, pour intégrer le reste de l'Europe. C'est bon pour les étudiants d'avoir cette expérience. Beaucoup de gens se sentent fortement British (rire)... Se sentent différents au Royaume-Uni. Donc, je pense que c'est important de faire quelque chose, d'avoir quelques liens avec l'Europe. Je pense que ce diplôme attire relativement beaucoup de postulants, [...] Le nombre actuel est bas, parce que quelques uns décident de faire.. comme Allemand avec X diplômes ailleurs. Mais c'est un nouveau diplôme, donc ils sont en général peu au départ [...] Mais le travail qui est associé avec ce type de diplôme est assez important, donc je ne voudrais pas qu'il croisse trop vite ! (Rire)

Miss Logy⁶⁴

Si le séjour à l'étranger requiert une année supplémentaire à Bristol, dans un contexte où faire des études a un coût de plus en plus élevé, on peut faire l'hypothèse que les étudiants faisant ce choix seront ceux dont le prix du temps ne leur est pas ou peu compté. Ainsi, les étudiants britanniques, mobilisent bien souvent à l'étranger des ressources nationales et des aspirations plus proches « d'un grand tour » que d'intérêts pragmatiques strictement scolaires et/ou professionnels. Le coût des études au Royaume-Uni, en plus d'influer sur le

It is a year of study, but you know the courses in these universities, University of Bordeaux, or whatever, are all conducted differently from each other and to our courses. And students often found it quite difficult. Few students manage to get good results. So, we have to take another year... We can't really award them a degree on that basis. Because very often they fail their exams. [...]

But you keep some marks from the year abroad...

Yes. But there is not a simple answer for that. We have to give them a mark from the year abroad and even if they fail. [...] So, it is a sense the year abroad or the previous years, even if they stay here, may not count a lot. On the other hand if they don't do so well in the fourth year, then the year abroad might be counted more. We just try to make this year the more profitable for them. [...] Sometimes we use the exams marks from the system in use abroad, sometime we make a new exam, but we must hand out an assessment for that year.”

⁶⁴ *You said that doing a stay abroad is good to get a job...*

Probably. I don't know about better... I suppose they have an ability to apply to jobs over wide area, so they can find a job on the continent where they studied the language. Don't necessarily mean they get a better job, they get perhaps the same job but in different countries, they have more options... I know it is good for their confidence, when they come back for a year abroad they grow a lot in confidence [...] when they come back they are definitively more confident than when they left, what is a good point. [...]

There are more requests than places..

⁶⁴ “No there are more places than requests at the moment, but the degree just started 3 years ago. [...] I haven't got problem in terms of sending students to universities where there are not enough places. [...] I believe strongly that learning languages is important, we have to make an effort to learn other European languages, to integrate the rest of the Europe. It is good for students to get that experiment. A lot of people feel strongly British (Laugh)... feel different in the UK. So I think it is important we do something, that we have some links with Europe. I think this degree attracts quite a lot of applicants. [...] actual number can be low, because some decide to go into, like German with X degree somewhere else. But it is a new degree, so they used to be small in the start. [...] But the work which is associated with this degree is quite high, so I wouldn't want it to grow huge! (Laugh)

taux de participation, a, semble-t-il, des conséquences sur la morphologie sociale de la population des étudiants Erasmus sortants. Une morphologie qui, par ailleurs, dépend des affinités sélectives entre institutions d'enseignement supérieur. Les universités en relation d'échange ne semblent pas déroger à la règle de l'union par ressemblance.

Les échanges Erasmus ont la caractéristique de se baser sur des contrats bilatéraux signés par des enseignants-chercheurs de deux départements, avec l'accord des Services de Relations Internationales des universités concernées, comme nous l'avons souligné. Depuis la restriction du nombre de contrats en Grande-Bretagne, à la fin des années 1990⁶⁵, les enseignants-chercheurs britanniques ont conservé leurs échanges avec les « *universités culturellement et traditionnellement proches des standards britanniques* », selon les propres termes du responsable Erasmus d'un département de Sciences Humaines de l'Université de Bristol. Dans le même temps, la plupart des responsables Erasmus, hors départements de langues, déclarent avoir réduit, voire suspendu leurs contrats avec des institutions où leurs étudiants étaient « mal accueillis » ou « mal suivis » ou encore dont les programmes proposés étaient trop éloignés de ceux de leur université. Les contrats signés avec certains pays et institutions universitaires, en raison d'une organisation des études et des examens universitaires jugée par trop différente (ou du peu de moyens mis à disposition pour les étudiants Erasmus), ont été revus à la baisse.

Ce processus de diminution sélective des échanges pratiqué outre-Manche peut s'illustrer par la politique d'un département de Sciences et Structures de la Matière que nous avons visité. Les échanges de ce département se font uniquement, en direction de la France, avec des écoles d'ingénieurs, seules à même, selon les dires du responsable Erasmus local, de garantir une qualité des études équivalente, voire supérieure, à celle du département de son université. En direction de l'Italie quels que soient les départements, les échanges se font majoritairement avec des universités anciennes (Bologne, Sienne), à la renommée bien établie, les universités du *Mezzogiorno*, moins cotées, ayant quant à elles du mal « à recruter » parmi les étudiants britanniques. Même les départements de langues des universités britanniques, soucieux de maintenir leurs contrats avec le plus grand nombre possible d'universités européennes (le séjour d'un an à l'étranger étant obligatoire pour un étudiant qui prépare une licence), ont vu dans la période récente, le nombre de leurs

⁶⁵ Entre l'année 1999-2000 et l'année 2001-2002, le nombre d'étudiants britanniques sortants est passé de 10 056 à 8475 et le nombre d'étudiants entrants de 20 685 à 17 660, selon le rapport finale du SCRE (*The Scottish Council for Research in Education*) publié en avril 2004 .

étudiants Erasmus diminuer, au profit de formes de mobilité de plus en plus appréciées : les stages professionnels (*work placements*) à l'étranger. D'une durée comprise entre 3 et 12 mois, ils permettent à la fois aux étudiants britanniques d'obtenir un revenu financier et aux autorités universitaires de tutelle de ne pas être contraintes par des obligations d'échange⁶⁶.

Ce processus d'affinité sélective fait que l'université de Bristol, grégorienne et bien classée dans la hiérarchie des universités britanniques, a maintenu principalement des liens avec d'autres universités ou institutions en Europe qui lui ressemblent. A contrario, parmi les *universités nées de la massification scolaire* (les « *red brick universities* »), il en va tout autrement. C'est ainsi, à titre d'exemple, que les départements de Sciences et Structures de la Matière de l'université du Sussex ont des contrats avec des départements d'universités françaises créées elles aussi dans les années soixante pour faire face à l'augmentation du nombre de bacheliers, (l'université de la Méditerranée, Luminy plus précisément, pour ne prendre qu'un exemple). Le cas italien atteste également cette sélectivité en réseau : l'école polytechnique de Turin (« *Politecnico di Torino* », réputée historiquement pour avoir formé les ingénieurs de la FIAT, a de nombreux contrats avec des écoles françaises d'ingénieurs (plus de dix), alors que l'Université polytechnique de Bari (localisée dans la région des Pouilles) par exemple, n'enregistre que de rares échanges avec des écoles d'ingénieurs françaises (moins de 5). De même l'université *Politecnico di Torino* a, parmi ses partenaires, plus de 10 universités britanniques, alors que le *Politecnico di Bari*, en compte à peine deux : Coventry University et Loughborough University, toutes deux peu prestigieuses. Ainsi, d'après l'étude de l'observatoire statistique de l'université de Bologne sur 40 000 diplômés de l'année 1999, conduite dans 18 universités italiennes sur tout le territoire⁶⁷, les établissements possédant le pourcentage le plus élevé de diplômés Erasmus (supérieur à 10%) se trouvaient tous situés au nord de Rome (Trento, Sienne, Trieste, Venise, Polytechnique de Turin et Florence).

⁶⁶ Dans les départements de langues, les enseignants notent que le développement des postes d'assistants en langues (*language assistantships*) dans l'enseignement secondaire fait du séjour Erasmus un second choix pour beaucoup d'étudiants. Dans les universités britanniques, la baisse de la demande pourrait ainsi conduire à réduire encore davantage le nombre de places Erasmus disponibles au sein des départements (pour les étudiants sortants et par conséquence pour les étudiants entrants).

⁶⁷ CAMMELLI (A) – A cura di – I laureati ERASMUS/SOCRATES anno 1999: Origine sociale, curriculum studiorum, Condizione occupazionale, *Osservatorio Statistico dell'università degli Studi di Bologna*, Febbraio 2001, 59p.

En dehors, là encore, des départements de langues, les enseignants-chercheurs responsables Erasmus se réfèrent à une communauté de culture pour justifier leurs choix. A ce titre, l'Espagne se révèle être la première destination des étudiants Erasmus italiens. Quelles que soient les affinités culturelles affichées qui justifient la réalité des choix opérés par les professeurs turinois en matière de contrats, les critères d'excellence fortement induits par la compétition économique ne sont pas pour autant ignorés. Le peu de places dont disposent certains départements d'institutions universitaires de second rang et la forte demande des étudiants obligent les professeurs à une sélection plus forte de ceux désirant se rendre notamment en Grande-Bretagne et en Irlande. Avec pour conséquence de renforcer davantage les modalités de la sélection scolaire, que nous allons évoquer. En France, nous observons également ce phénomène d'affinité sélective en comparant les universités partenaires des deux secteurs du système d'enseignement supérieur que sont les universités et les Grandes Ecoles. Des liens de prédilection s'observent entre anciennes universités européennes, qui se fondent sur des réputations héritées d'une longue histoire. Sans compter que les destinations choisies renforcent au sein de chaque institution la diversification sociale des parcours étudiants et ses effets sur les futures trajectoires scolaires, migratoires et professionnelles.

Migrer au nord, au sud ou bien à l'est de l'Europe, obtenir son premier choix ou au contraire accepter une place de second choix a une réelle signification sociale. Certaines destinations requièrent une sélection parfois très sévère (variable suivant les pays et les départements), quand la demande dépasse de loin l'offre de mobilité. Dire que les étudiants italiens ou français ont une nette préférence pour l'Espagne, en regardant seulement les chiffres de la mobilité réelle (réalisée) serait, par conséquent, ignorer la mobilité potentielle et sa signification. Ce serait également généraliser sur les motivations des étudiants Erasmus, qui varient grandement suivant la destination choisie et le cursus suivi.

1.2.3 Du potentiel au réel : Des procédures locales de sélection

Les choix en matière de destination des étudiants Erasmus, (qui varient suivant de multiples facteurs, tels que la discipline d'inscription, l'origine sociale, etc.) ne peuvent être compris sans une analyse des procédures de sélection, ainsi que des pratiques des acteurs, responsables locaux de ce programme, dans les trois institutions étudiées pour l'enquête. Cette analyse permet de relever des différences de politiques et d'investissements entre pays et établissements, qui ne sont pas anodines et rendues visibles

notamment par les écarts variables entre mobilité potentielle et mobilité réelle (réalisée). L'étude de Teichler (U) et Maiworm (F)⁶⁸ montre que parmi l'ensemble des pays européens, le ratio le plus élevé entre mobilité réelle et potentielle est italien (70% en 1993-1994), la France enregistre quant à elle un des taux les plus bas (42% cette même année). En France, en 1997-1998, comme nous l'apprend aussi l'Enquête sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS⁶⁹, en dépit des quelques 181 000 places offertes aux étudiants dans le cadre des contrats institutionnels ERASMUS dans les 18 pays qui ont pris part au programme de mobilité des étudiants, seules 86 000 ont été occupées, ce qui correspond à un taux global de participation, c'est-à-dire d'utilisation effective des places (ou de mobilité réelle) de 50% seulement. La différence entre les places offertes et les places utilisées peut être imputable, nous informe l'enquête de la commission européenne, à un certain nombre d'éléments, dont l'importance varie d'un pays à l'autre. Ainsi, l'écart peut être dû à une probable surévaluation du nombre d'étudiants par les universités concernées au moment de la demande. En effet, Madame Navarre, responsable administrative du Service des Relations Internationales de l'Université de Provence, analyse ceci comme la conséquence de stratégies des professeurs :

« [...]Jusqu'à l'année 2002, on a fonctionné sur la présentation au premier novembre à Bruxelles d'un document contractuel émanant de l'université qui comptabilisait, qui additionnait toutes ces démarches individuelles. Parce que nous, on a plus de 100 profs qui travaillent dans ce programme. Et on rentrait ça dans une base de données et on faisait une addition. Et on s'est aperçu assez rapidement que chacun était dans son coin, préparait quelque chose, mais prévoyait trop grand. C'est difficile, un an à l'avance, de savoir combien d'étudiants on aura. Mais comme on a peur de manquer, on prévoit toujours le maximum. Mais après, ça s'est retourné contre nous, parce qu'à l'UE, on a vu que l'on arrivait à un taux de réalisation inférieur à 50% donc on nous a demandé de contracter nos demandes. Elle demande à l'institution de coller plus à la réalité, mais c'est bien difficile pour notre service de contraindre les professeurs, de leur dire ; « l'année dernière vous aviez prévu dix étudiants pour dix mois, vous n'en avez fait que trois, alors on va rabattre ». Parce que l'on se dit que si on rabat sur trois et que l'on en a quatre, on va manquer de financement, mais, l'union européenne nous a contraint à faire cette démarche. »

Madame Navarre

A l'Université de Provence, les documents que nous montre Madame Navarre attestent de profondes différences entre les départements dans le rapport places utilisées / places offertes. Parmi les étudiants en sciences, le nombre de départs annuels par département peine à dépasser le un. Mais dans un contexte où les études de sciences au sein de

⁶⁸ MAIWORM (F), TEICHLER (U), The Erasmus Experience: Major Findings of The ERASMUS Evaluation Research Project, Luxembourg: Office for official publication of European Communities, 1997, p31.

⁶⁹ Rapport publié par la commission Européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2000

l'université française deviennent un second choix⁷⁰, cette faible participation aux échanges Erasmus des départements scientifiques des universités françaises, pourrait être liée à des aspects institutionnels (système d'enseignement supérieur dual), autant qu'organisationnels (liens entre les départements et le SRI) et sociaux (composition sociale de la population étudiante universitaire).

En lien avec ces facteurs, un autre joue un rôle sérieux, c'est le fait linguistique. Ainsi, les pays où sont parlées des langues moins répandues et peu enseignées enregistrent généralement un faible taux d'occupation de leurs places « Erasmus entrants », alors que les étudiants « sortants » de ces pays sont toujours plus nombreux. A contrario les universités britanniques ont beaucoup de mal à faire « sortir » leurs étudiants, alors que les places offertes chez eux sont toujours comblées. Le responsable pédagogique des relations internationales d'un département de sciences humaines à l'Université de Provence, Monsieur Key, nous dit inciter certains étudiants désirant faire un séjour dans une université britannique à ne partir qu'un semestre au lieu des deux souhaités. Monsieur Elvic, responsable Erasmus d'un département de Lettres de l'université de Bristol, quant à lui, nous donne quelques éléments qui dissuadent ses étudiants britanniques de partir avec le programme Erasmus, en particulier les conséquences d'un apprentissage des langues de plus en plus tardif et restreint et la spécialisation précoce en Angleterre. Monsieur Elvic énonce aussi les problèmes économiques rencontrés par certains étudiants obligés d'emprunter pour faire des études universitaires.:

Pourquoi y-a-t-il si peu d'étudiants intéressés par le séjour Erasmus donc ?

Je pense qu'il y a plus d'une raison... Premièrement, les étudiants qui choisissent de faire ce genre de cours doivent faire une année de plus d'études, ce qui signifie des dépenses supplémentaires. Etudier à l'étranger signifie, une année supplémentaire d'études pour le niveau Licence. En fait de plus en plus d'étudiants doivent faire des emprunts pour pouvoir étudier à l'université et ont des dettes élevées quand ils terminent, ce qui peut être un facteur dissuasif, l'aspect économique... Et ensuite, les compétences langagières comme je disais... et le fait que l'anglais est parlé partout. En fait, nos étudiants regardent davantage vers les Etats-Unis, l'Australie ».

Mister Elvic⁷¹

⁷⁰ Voir BALLATORE (M), *De l'expérience étudiante à la faculté des sciences. Une comparaison France/Angleterre*, Mémoire de Maîtrise de Sociologie, sous la direction de Monsieur Patrick Perez, soutenu en Juin 2002 à l'Université de Provence

⁷¹ *Why there is so few students interested in doing that so?*

I think there are more than a few reasons... First, students who choose to do that kind of courses have to do one year more of study, which means more expenses. Going aboard means one year more of study for the bachelor's degree. Basically the thing is that more and more students need loans to be able to study at the university and have huge debts when they finish, that can be a deterrent factor, the economic aspect.. And then the language skills as I said... and the fact that English is talked everywhere. Basically, our students look at more toward the United States, Australia."

Mister Elvic

Les statistiques, qu'elles soient européennes, nationales ou locales illustrent incroyablement bien la hiérarchie linguistique existante dans le monde, avec une suprématie certaine de l'utilité de la langue anglaise. Ceci d'ailleurs, n'échappe pas du tout aux étudiants et constitue une des raisons de leur départ, qu'ils énoncent toujours explicitement et qui se trouve bien souvent être la première pour ceux ayant fait le choix d'un pays anglophone : « C'est un passeport » nous dit Alex. Mais alors comment se fait la sélection des étudiants suivant les institutions et les destinations concernées ? Pourquoi le ratio le plus élevé entre mobilité réelle et potentielle est-il italien ? Nous allons analyser ceci à partir de l'enquête de terrain menée dans les trois universités choisies pour l'étude de cas. Ainsi se dessinent des différences importantes entre les établissements, à la fois produits des « configurations »⁷² et des modes d'organisation universitaire hérités, qui ne sont pas sans conséquences sur la morphologie sociale de cette population.

La généralisation d'un modèle d'université managériale que l'Europe appelle de ses vœux, crée une fausse impression de convergence. Les évolutions actuellement en cours en France, en Italie et en Angleterre, sont avant tout celles de ces systèmes universitaires. Les chemins qu'elles empruntent, les solutions qu'elles mobilisent, les conséquences qu'elles produisent peuvent être en résonance avec d'autres voies, avec des politiques mises en place ailleurs, mais cela ne doit pas faire oublier la cohésion interne et les transformations propres à chaque système. En ce qui concerne le programme Erasmus, les orientations prises en matière d'organisation des services de relations internationales, de distribution des bourses, de choix des candidats, etc. ont été laissées depuis sa création à l'appréciation des acteurs collectifs locaux. Ce qui a créé la diversité des modes de gestion que nous avons observée et que nous allons détailler. En France, la « sélection » est bien souvent non formalisée. Elle est laissée à l'appréciation des responsables Erasmus de département. Par contre, en Italie, elle est établie par un concours (*il bando*), avec publication officielle de listes nominatives. En Angleterre, le choix des études à l'étranger est très largement anticipé et lié aux choix opérés lors de l'inscription à l'université.

⁷² Une configuration universitaire peut être définie comme une articulation particulière de relations entre la tutelle, les universités et la profession universitaire et du poids relatif de ces trois acteurs collectifs. Dans *La longue marche des universités françaises*, MUSSELIN (2001), met en évidence les caractéristiques propres à la configuration universitaire française en analysant les interactions locales en son sein. Dans ce processus, elle note que la possibilité de comparer des données portant sur plusieurs pays joue un rôle primordial en facilitant l'intégration des résultats obtenus au niveau local dans un cadre national. Il est possible ainsi d'identifier ce qui relève de la spécificité de la situation locale étudiée et ce qui est imputable à son insertion dans un contexte plus large.

- **L'appréciation d'un seul responsable à l'Université de Provence**

Le Service des Relations Internationales, compétent pour l'ensemble des composantes de l'Université de Provence, a comme principale mission la mise en place de la politique internationale de l'établissement, dans le cadre d'un ensemble d'actions ciblées. De la gestion du volet international du contrat quadriennal au développement de la coopération institutionnelle, le SRI met en œuvre les orientations et les priorités sur lesquelles l'Université entend fonder sa politique. Bien qu'il centralise les demandes, aucune procédure officielle, aucun concours n'est mis en place par le SRI pour valider ou invalider la candidature d'un étudiant qui souhaite partir. Il n'existe pas non plus à l'Université de Provence de décision collégiale prise dans les départements. Le choix des candidats est laissé en dernière instance (et souvent également en première instance) à l'appréciation du responsable Erasmus unique dans chaque département. Cette fonction est également attribuée sans procédure protocolaire ou officielle, ni vote des membres du département. Bien souvent le responsable Erasmus cumule plusieurs autres fonctions administratives. Ce qui serait impensable, nous allons le voir, à l'Université de Bristol.

Les critères d'éligibilité sont donc très différents d'un département à l'autre. Ainsi, pour pouvoir participer au programme d'échanges Erasmus, il est quelquefois impératif de réussir ses examens à la première session de Juin, nous disent de nombreux responsables. Dans certains départements une lettre de motivation est aussi exigée, mais même si elle ne l'est pas, les nombreuses démarches et la participation aux réunions qui ont lieu bien préalablement au départ, montrent qu'il est souvent nécessaire de s'investir prématurément dans le projet de mobilité. Parmi l'ensemble des étudiants Erasmus de l'université de Provence interrogés par questionnaires, plus de la moitié disent avoir dû fournir une lettre de motivation, mais ils ne sont que 5,1% à avoir été soumis à un test de langue. Par contre plus de 60% disent avoir discuté de manière informelle avec le responsable Erasmus de leur département. Nous pouvons ainsi ranger les étudiants Erasmus sortants qui ont été soumis à des formes d'évaluation à l'Université de Provence en 2004-2005, par ordre décroissant comme il suit :

Discussion avec le responsable Erasmus du département :	62,6%
Lettre de motivation :	52,9%
Entretien oral formel :	37,4%
Relevé de notes :	16,2%
Epreuve écrite :	7,7%
Test de langue :	5,1%

Pour pouvoir participer au programme Erasmus à l'Université de Provence, il est donc rarement demandé aux étudiants de prouver leur habilité à comprendre et à s'exprimer dans une langue étrangère. Les professeurs, comme Monsieur Key, partent ainsi du principe que les étudiants sont capables d'auto-évaluer leurs capacités en fonction du niveau d'exigence requis dans le pays d'accueil. Ainsi l'auto-renonciation joue sans aucun doute un rôle non-négligeable, à partir d'une auto-évaluation, qui peut être erronée, des possibilités de réussite à l'étranger. Voici ce que nous dit un responsable d'un département de l'UFR Civilisations et Humanités :

« Je considère que les gens qui partent ne sont pas fous au point de vouloir suivre des cours dont ils ne comprendraient pas un mot, alors qu'il y a quand même une procédure de validation officielle, qui fait qu'en principe, on ne peut pas contourner tous les obstacles. Donc, je ne suis pas linguiste, je n'ai pas à apprécier leur niveau de langue moi-même, mais comme je vous disais, je fais un entretien et ça suffit à me déterminer. »

Monsieur Key.

De même, lors de l'entretien, le professeur est amené à juger un projet d'études et sa cohérence par rapport au pays où se déroulera éventuellement le séjour. En participant à deux entretiens avec ce même professeur et deux étudiants candidats aux échanges, nous avons ainsi pu mesurer l'indécision dans laquelle se trouvent certains étudiants qui souhaitent s'expatrier et aussi le rôle, l'influence, si ce n'est l'autorité des professeurs responsables du programme de mobilité. Monsieur Moroni énonce ainsi une pratique flexible d'évaluation des connaissances et Monsieur Key choisi, quant à lui, souvent les destinations pour ces étudiants:

« Souvent il y a un désir de partir et une incertitude sur la finalité, 'fin le lieu où ils veulent aller, et puis peut-être la finalité exacte du départ, dans la mesure où ils ne savent pas s'ils vont passer tous leurs examens là-bas où s'ils vont vivre là-bas, suivre des cours là-bas, mais en fin de compte passer certains examens ici. Voilà, ça ce n'est pas très clair au début. [...] Moi, je vais essayer de rester conforme à ce qui est (nom de la discipline), 'fin la ligne directrice d'Erasmus, c'est-à-dire de faire en sorte que les étudiants soient le plus possible dans le pays d'accueil, c'est-à-dire qu'ils en découvrent les modalités d'enseignement, mais aussi la manière dont là-bas, on passe les examens et ensuite, ce n'est que les notes qui sont traduites dans le pays de départ, donc ici par exemple, mais les examens sont passés là-bas. En principe, quand même, c'est ça qui doit se faire. Bon, ça peut ne pas être tout à fait le cas quand on a des étudiants qui partent par exemple pour un DEA, qui ne font qu'un semestre à l'étranger et qui donc, quand ils reviennent, ils peuvent très bien passer leurs examens en France, puisque ça peut correspondre ; le semestre de retour peut correspondre à celui où se situent tous les examens. Donc en fait, dans ce cas là, ils sont partis à l'étranger, mais ils passent leurs examens ici. »

Monsieur Moroni

« Bon, la seule sélection à laquelle nous procédons, c'est une exigence de réussite aux examens en juin, pour des raisons qui ne sont pas de sanctionner les étudiants, mais que s'ils partent un an, ils n'aient pas avant leur départ à repasser quatre examens, mais pour l'instant, on n'a pas été confronté à ce dilemme : vous, vous partez parce que vous avez une meilleure note, vous, vous ne partez pas, parce que vos notes sont trop faibles... Parce que

ce qui se passe le plus souvent dans ce cas là, vous avez vu d'ailleurs, elles ne savent pas si elles veulent partir à York, Edinburgh, Nottingham, on arrive à distribuer sur l'ensemble des universités. Donc, on remplit les créneaux. »

Monsieur Key

Ainsi, même s'il n'existe pas toujours de sélection en fonction des résultats scolaires, il existe bien un regard attentif, des mises en garde de la part des enseignants susceptibles d'avoir quelques conséquences dissuasives sur les décisions des étudiants en dernier ressort. C'est pourquoi Madame Danielle, responsable pédagogique d'un département de Sciences à Marseille, parle de « déchets ». Son commentaire, permet de replacer la population interrogée (celle qui a concrétisé, mené à terme son projet) dans l'ensemble des mobilités pas toujours accomplies par les étudiants et qui mériteraient une attention particulière, que nous n'avons pu avoir, pour des raisons de calendrier.

« Il y en a qui viennent (*elle montre une pile épaisse de dossiers du doigt*) et le nombre de dossiers que j'ai ici et qui sont restés à l'état de dossier... parce qu'il y a toujours des déchets, il y a toujours des gens qui finalement changent d'avis. »

Madame Danielle.

Mais suivant les départements, la destination choisie fait basculer les procédures de sélection vers l'indulgence ou la sévérité. Ainsi si l'offre dépasse de loin la demande de mobilité, les candidats ne seront pas ou peu sélectionnés. Et inversement pour les lieux où la demande dépasse considérablement l'offre. Ce qui renforce les hiérarchies préexistantes des destinations. Néanmoins la donnée commune à tous les départements, c'est le rôle décisif et central que joue le responsable pédagogique dans l'attribution des places. De manière générale, nous pouvons dire que ce système de « recrutement » des étudiants Erasmus diffère en tous points du système hautement structuré par avance et transparent anglais ou du système bureaucratique et agencé italien.

- **Une sélection par concours et des choix par élimination à l'Université de Turin**

La mobilité internationale des étudiants à l'Université de Turin est prise en charge et organisée dans le cadre des projets gérés par la section : *Mobilità Internazionale e Progetti Speciali*. Le 10 novembre 2003 l'Université de Turin a signé la "Carta Universitaria Erasmus", dans laquelle sont répertoriées les règles disciplinaires pour la participation au programme d'action communautaire Socrates et en particulier les règles de participation au

programme Erasmus⁷³. Dans ce document, les rôles et la nomination d'un certain nombre de responsables sont clairement explicités. Le responsable institutionnel de l'antenne (*Delegato Istituzionale Socrates/Erasmus di Ateneo*) est nommé par le recteur (*Rettore*) et coordonne la Commission Socrates/Erasmus di Ateneo. Les responsables de facultés (*delegati di Facoltà*), un pour les diplômes de niveau Licence (*lauree triennali*), l'autre pour les diplômes de niveau Master (*lauree specialistiche*) nommés directement par les présidents des facultés, ont le devoir de coordonner l'activité du programme et sont les représentants de la ligne politique et organisationnelle choisie par la Commission d'établissement. Trois représentants étudiants sont également nommés par le « Senato ».

La Commission Erasmus d'établissement est donc ainsi composée:

- D'un responsable institutionnel Socrates/Erasmus (*Delegato istituzionale presidente della Commissione*)
- Des responsables Erasmus de facultés (*Delegati di facoltà*)
- De trois représentants étudiants
- Du directeur du service des relations internationales (*Dirigente dell'area servizi agli studenti e responsabile della Sezione Mobilità Internazionale e Progetti Speciali*)

Existent également des commissions de travail dont les compétences sont les suivantes:

- PROGRAMMER et coordonner les accords bilatéraux retenus valides par la programmation didactique et envoyés aux Conseils de facultés (*Consiglio di Facoltà*) pour approbation avec délibération officielle.
- SELECTIONNER les demandes de mobilité parvenues
- REDIGER les listes de classement par ordre de mérite (*graduatoria di merito*)
- EVALUER le programme d'études des étudiants étrangers entrants et autoriser leur permanence à l'Université de Turin.

Les postes disponibles et les destinations pour le déroulement d'un séjour d'études à l'étranger sont publiés chaque année par avis de concours (*Bando di concorso*), qui est diffusé notamment par Internet. La demande doit être présentée pour un seul lieu. Au préalable les étudiants sont invités à s'informer auprès des enseignants responsables du contrat (*referenti dell'accordo*). L'Art. 10 du règlement stipule que les commissions de facultés (divisées par aires géographiques, disciplinaires et par destinations), évaluent les

⁷³ Le "Regolamento dell'università degli studi di Torino per la Mobilità Socrates/Erasmus" se trouve en annexe 2

demandes des candidats, rédigent les listes par ordre de mérite pour chaque destination, attribuant à chaque étudiant un nombre de points (*punteggio*⁷⁴). Ces listes doivent être envoyées au bureau Erasmus, qui, en fonction de ce qui est indiqué par la Commission, réattribue automatiquement les places des étudiants qui ont renoncé. Une fois terminée la redistribution, le bureau Erasmus appelle les étudiants qui restent sur les listes de l'aire disciplinaire où des places restent vacantes pour recouvrir toutes les aires linguistiques et/ou thématiques.

Les critères utilisés pour la sélection par la Commission de faculté sont également stipulés dans ce document :

- Nombre de crédits prévus et acquis durant l'année en cours
- Moyenne des examens obtenus
- Connaissance de la langue du pays d'accueil
- Motivation (chaque faculté peut établir d'autres critères utiles pour la sélection)

Monsieur Minetti, les étudiants, ainsi que l'ensemble des responsables Erasmus des facultés avec qui nous avons évoqué ces procédures, nous ont confirmé leur effectivité et leur stricte application :

Vous avez été élu?

Le conseil (d'UFR), indique une personne parmi les enseignants responsables des échanges Erasmus, disons que c'est le conseil de chaque faculté de l'université de Turin, qui indique la personne, qui propose une personne, parce que... évidemment, on s'autorégule et il y a une commission Erasmus dans chaque faculté. Et puis, il y a le Bureau Erasmus, qui en réalité s'appelle le bureau des mobilités internationales, qui gère du point de vue administratif [...] La commission se réunit plusieurs fois par an pour... disons 4 fois par an environ, pour affronter les problèmes d'antenne, c'est-à-dire l'avis de concours annuel, la sélection au niveau universitaire des candidatures des étudiants.

Le concours annuel..

Oui, chaque année est publié un concours pour toute l'université où les étudiants de chaque faculté font une demande, présentent leur propre candidature pour les échanges de cette faculté. Ils présentent des candidatures et les commissions Erasmus de faculté tirent les listes de classements pour les différentes destinations. Après quoi, ce n'est pas sûr que toutes les destinations soient couvertes, ou il y a des renoncations, des étudiants qui font la demande, réussissent et pour divers motifs renoncent, etc... Alors une fois que tous les étudiants qui sont classés, ont accepté la destination ou ont renoncé, etc.. oui, disons au niveau de chaque faculté ou entre les facultés, on se met d'accord pour attribuer aux meilleurs exclus les places restantes, afin de couvrir la plus grande quantité de places.

[...]Et comment se fait la sélection des étudiants ?

La sélection est faite sur la base de 3 critères, qui sont tout d'abord le curriculum académique, la moyenne des notes et le nombre d'examens passés en fonction de l'année d'inscription. [...] Est pris en compte le nombre d'examens et de crédits cumulés en fonction du nombre d'années de fréquentation de l'université. Second critère : la connaissance linguistique et le troisième critère est la personnalité de l'étudiant, ses motivations [...]

Mais c'est vous qui faites la sélection ?

⁷⁴ exprimé en centièmes avec décimales

Non, non. Il y a une commission, il y a différents référents pour les différentes destinations [...]. Puis se réunit la commission toute entière et on, disons, on formalise la liste de classement finale.
Monsieur Minetti⁷⁵

Nous allons voir en quoi ces différents critères, qui servent à la sélection des étudiants Erasmus rendent cette « catégorie » si particulière, dans une université italienne où le retard aux études notamment, divise la population étudiante. Au niveau organisationnel en tous les cas, nous prenons ici la mesure des différences qui peuvent exister entre les pays, car ce système par avis de concours est répandu sur toute la péninsule, même si son efficacité peut varier d'un établissement à l'autre. Il n'en reste pas moins qu'il a comme principale conséquence, un écart restreint entre la mobilité estimée par les établissements et la mobilité effectivement réalisée, (d'où le ratio élevé préalablement constaté entre mobilité réelle et potentielle). Il est important toutefois de souligner que le critère le moins discriminant à l'université de Turin, comme à l'université de Provence, semble être celui des compétences linguistiques, les responsables disant en général se fier à l'auto-évaluation qu'en fait l'étudiant. Il ne s'agit pas non plus dans la majorité des cas de cursus intégrés, où l'année à l'étranger fait partie intégrante du programme d'études. Ce qui varie en tous points avec le mode de « recrutement » des étudiants Erasmus à l'université de Bristol, où les compétences linguistiques et les choix préalables à l'inscription universitaire sont déterminants.

⁷⁵ Pour une lecture des entretiens dans leur intégralité et en langue originale, voir annexe 1

Lei è stato eletto?

Il consiglio di facoltà indica una persona tra i docenti responsabile degli scambi Erasmus, diciamo che è il consiglio di facoltà di ciascuna delle facoltà dell'ateneo di Torino che indica la persona, che propone una persona perché.. nel proprio interno ovviamente si auto-regola, e c'è una commissione Erasmus in ogni facoltà che ha un suo presidente, un suo responsabile, è questo rappresenta la facoltà nella commissione di ateneo. E poi c'è un ufficio Erasmus che in realtà si chiama ufficio mobilità internazionale, che gestisce dal punto di vista amministrativo. [...] la commissione di ateneo si riunisce alcune volte l'anno per... diciamo 4 volte all'anno circa, per affrontare i problema di ateneo, cioè il bando annuale per l'Erasmus, la selezione al livello universitario delle candidature degli studenti e gestire insomma i problemi al livello di ateneo.

Il bando annuale...

Sì, ogni anno viene pubblicato un bando per tutta l'università dove gli studenti di ciascuna facoltà fanno domanda, presenta la loro propria candidatura per gli scambi di quella facoltà. Presentano delle candidature e la commissione Erasmus di Facoltà stirano le graduatorie per le varie destinazione. Dopo di che dal momento che non è detto che tutte le destinazioni siano coperte o no, oppure ci sono delle rinunce, studenti che fanno domande, vincono e per motivi vari rinunciano, ecc.. allora una volta che tutti gli studenti che hanno vinto, hanno accettato la destinazione o hanno rinunciato ecc, sì, diciamo... al livello di ciascuna facoltà o di interfacoltà si mettono d'accordo per assegnare ai migliori esclusi i posti rimasti vacanti in modo da coprire il maggiore numero di posti.

[...]E come si fa la selezione dei studenti?

La selezione viene fatta in basa a 3 criteri, che sono innanzitutto il curriculum accademico, la media dei voti e il numero di esami sostenuto rispetto all'anno di iscrizione, [...] Tenuto conto del numero di esami e di crediti cumulati insomma rispetto agli anni di frequenza all'università. Secondo criterio la conoscenza linguistica, il terzo criterio è la personalità dello studente, le motivazione della scelta. [...]

Ma l'ha fa Lei la selezione?

No, no. C'è una commissione, ci sono vari referenti per le varie destinazioni [...]. Poi si riunisce la commissione tutta intera e sì, diciamo, si formalizza la graduatoria finale.

- **Des programmes intégrés à l'Université de Bristol**

Comme préalablement évoqué, l'entrée à l'université en Angleterre est sélective. Les étudiants désireux de poursuivre des études universitaires doivent se conformer à une procédure particulière d'attribution des places, identique à celle qui sélectionne les étudiants Erasmus en Italie. Les études secondaires et les procédures qui permettent leur poursuite au sein d'établissements d'enseignement supérieur en Angleterre, jouent un grand rôle dans le recrutement des étudiants Erasmus. En effet, ce qui différencie ce pays d'autres nations européennes telles que l'Italie ou la France est le caractère de l'examen qui sanctionne la fin de la scolarité secondaire.

En Angleterre existe une distinction à l'intérieur des *codes-series* (codes scolaires selon la typologie de Basile Bernstein⁷⁶) entre les cursus spécialisés et non spécialisés. Bien qu'il n'y ait pas de limitation formelle, l'élève présente lors de l'examen de fin d'études secondaires, trois matières de niveau A (qui donnent seules accès à l'enseignement supérieur). Ceci peut paraître très peu, en comparaison avec la variété des disciplines enseignées pour un Baccalauréat français ou italien. Le *General Certificate of Education*, comporte deux niveaux, le niveau ordinaire (*GCSE*) et le niveau avancé (*A level*) : pour ce dernier la mention obtenue détermine la proposition qui sera faite par l'organisme d'orientation au futur étudiant (*Universities and Colleges Admissions Service -UCAS-*). A l'intérieur du cursus spécialisé anglais, on distingue deux voies ; l'une « pure » (les matières de niveau A sont extraites d'un même domaine du savoir), l'autre « impure » (disciplines provenant de domaines du savoir différents). Bernstein note que pendant longtemps la voie pure avait, au niveau universitaire, un statut supérieur en Angleterre mais il décèle le début d'un passage de programmes purs à des programmes impurs, qui semble conduire au modèle du *code-série* non spécialisé. Cette évolution se confirme-t-elle aujourd'hui ?

⁷⁶ BERNSTEIN (B), *Langage et classes sociales ; Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris : Ed. de minuit, 1973, 437p.

Olivier Fulton⁷⁷, donne une réponse assez nuancée à cette question, lorsqu'il s'intéresse à ce qu'il appelle le système modulaire (*The modular systems in Britain*). Il pointe alors que le modèle traditionnel de ce que nous pourrions nommer : le type spécialisé pur (*single-subject honours degree course*) selon la terminologie de Bernstein, s'étendant sur trois ou quatre années entières à l'intérieur d'un département ou d'une faculté, perd peu à peu de sa valeur au fur et à mesure que se développent des programmes interdisciplinaires et que la spécialisation prématurée est critiquée. Ces nouveaux programmes non spécialisés ont ainsi permis d'absorber en partie l'augmentation du flux d'étudiants, tout en maintenant le mythe de l'égale valeur de toutes les formations. C'est aussi dans une situation où les ressources financières déclinaient rapidement, que les dirigeants des institutions ont commencé à ébaucher l'idée de l'utilisation de la demande du consommateur (l'étudiant) comme une arme pour réclamer des fonds supplémentaires ou simplement pour changer le schéma d'attribution à l'intérieur de leurs propres établissements.

Les structures modulaires (*Modular structures*), proposant aux étudiants un plus grand choix, deviennent alors attractives pour les institutions, car elles attirent un grand nombre d'étudiants et donc davantage d'argent. De même, depuis les années 1980 les Sciences font face à un sévère manque de demandes de la part d'étudiants qualifiés avec les A levels appropriés et les programmes combinés. Ceux relevant des « études en Europe Continentale » (*Bs or Ms with Study in Continental Europe*) leur permettent alors d'attirer une nouvelle clientèle. Dans un sens, on peut donc dire que les motifs du décroisement, du développement de voies moins pures et moins spécialisées, sont davantage pragmatiques qu'égalitaires. Ils mettent en exergue la croyance erronée que chaque choix par les étudiants peut permettre une variation seulement du sujet et non pas du niveau, car il existe des différences patentes entre les niveaux attendus dans les diverses options. C'est par conséquent, une part de l'exercice des étudiants que de contrôler le curriculum caché

⁷⁷ FULTON (O) "Differentiation and Diversity in a Newly Unitary System: the case of the United Kingdom " in MEEK (VL), GOEDEGEBOURE (L), KIVINEN (O) and RINNE (R) eds. *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon, 1996, 240 pages
 ENDERS (J), FULTON (O) eds. *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, 280 pages
 FULTON (O), "Higher Education Governance in the UK: Change and Continuity" in AMARAL (A), JONES (G) and KARSET (B) eds. *Governing Higher Education: Comparing National Perspectives*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 205-229.

pour découvrir quelles options sont plus hautement considérées académiquement parlant ou lesquelles requièrent le moins d'effort au regard de leurs ambitions et besoins.

C'est dans ce contexte, que sont envoyés les formulaires de candidature (*Applications forms*) à l'UCAS : le service d'admission des universités et collèges (*the Universities and Colleges Admissions Service*) par les bacheliers. Chaque département de chaque université possède ses propres exigences en terme de résultats obtenus aux *A'levels* pour l'admission. Des recommandations des instances décisionnelles sur la politique d'admission des universités indiquent en général, qu'en ce qui concerne la sélection, plus les « performances » de l'école d'appartenance du candidat sont faibles, plus un poids important doit être donné aux résultats du candidat. Mais il est également précisé qu'il ne peut y avoir aucune discrimination en faveur de candidats d'un milieu social particulier, chaque cas doit être considéré sur la base du mérite individuel⁷⁸. Les départements établissent donc des conditions d'entrée (*entry requirements*) sous forme de résultats minima obtenus pour chaque discipline particulière, qui varient en fonction du type d'examen passé (*GCSE*, *A level* ou autres). Ils doivent également prédéfinir le poids accordé à certaines qualifications pour des disciplines comme « *General Studies* ». Le Bureau des admissions (*The Undergraduate Admissions Office*) procure des conseils sur les diplômes « acceptables » (dans le texte) qui équivalent aux *A level*. En guise d'exemple nous avons sélectionné un certain nombre de départements de l'Université de Bristol et analysé leurs procédures de recrutement. Quatre cursus sont proposés, par exemple, au département d'ingénierie civile. :

- Master en *Civil Engineering* - UCAS course code H200 (4 Years)
- Master en *Civil Engineering* avec études en Europe continentale - UCAS course code H201 (4 Years)
- Licence en *Civil Engineering* - UCAS course code H205 (3 Years)
- Master en *Civil Engineering* avec études à l'étranger - entry by transfer from H200 or H201 (4 Years)

⁷⁸ For selection purposes, the lower the average performance of a school, the more weight may be given to the candidate's performance in relation to that average. There is no discrimination in favour of candidates from any particular type of background and each case is considered on its individual merits. Information about the relative performance of English schools is readily available.

The Admissions Office staff will endeavour to provide Departments with information on the performance of schools and colleges outside England, where this information is not readily available.
<http://www.bris.ac.uk/university/governance/policies/admissions-policy-overseas.html>

Les conditions d'acceptation (*Entrance Requirements*) sont les suivantes : *A'levels* en mathématiques et physique, plus un troisième *A'level*, pas nécessairement en sciences. Un *A'level* en « *General Studies* » n'est pas demandé. Sont pris en considération également des diplômes internationaux. Pour le H201, est requis un niveau B en langues au *GCSE* ou si la langue n'a pas été étudiée au préalable, doivent être données des indications de compétences langagières. La sélection s'opère sur la base du formulaire UCAS et parfois d'un entretien. Les offres les plus courantes (*Typical offers*) sont accordées aux étudiants avec les qualifications suivantes:

- *A-levels*: AAB ou ABB
- *SQA: Highers plus AH*
- *International Baccalaureate*: 34/36 points incluant 5/6 au *Higher Level* à la fois en Mathématiques et Physique

Le cursus de *Geography with Study in Continental Europe* pour prendre un autre exemple, correspond à une licence en 4 ans (*A 4-years undergraduate degree in Geography*) avec une année à l'étranger. Il est précisé que la structure du programme est semblable à celle qui est proposée pour une Licence classique (*3-years BSc Geography*), en dehors des 20 crédits affectés à la préparation de l'année d'études à l'étranger. Les étudiants suivent cependant les mêmes cours que ceux du « *3-years BSc Geography* ». Les résultats obtenus durant la troisième année, qui se déroule dans l'université d'accueil, comptent pour approximativement 10% de la note finale (*final degree classification*). Il existe deux façons pour intégrer ce cursus, mais seules les entrées directes (*Direct entry via UCAS*) lors de la première inscription universitaire, permettent de garantir une place et le financement correspondant. Les exigences en terme d'admission sont les mêmes que pour les autres diplômes du département de géographie, à ceci près qu'une bonne note est en général demandée dans une langue étrangère (essentiellement en français, allemand ou espagnol) à un niveau *GCSE* ou équivalent. Il est possible cependant d'effectuer un passage d'une licence classique à une licence avec études en Europe, si des places restent disponibles. (Il existe un pré-requis cependant : l'obtention de 20 crédits en langue durant la première année universitaire, avec une note supérieur à 60% à l'examen final). Pour un programme de 4 ans, l'étudiant devra obligatoirement partir un an en troisième année. Pour ceux inscrits dans un cursus de 3 ans, il est possible d'effectuer seulement un semestre à l'étranger durant la deuxième année.

Partir étudier avec le programme Erasmus relève donc d'une décision et d'un acte qui se préparent et s'anticipent. La mobilité potentielle, qui inclut ceux désirant faire un séjour à l'étranger mais qui ne franchissent pas toute les étapes du processus de sélection ou d'auto-sélection, est loin de correspondre à la mobilité réalisée. De même, une fois toutes les démarches accomplies, des éléments contingents peuvent pousser l'étudiant à renoncer à son projet de mobilité. Après avoir souligné ces aspects organisationnels et bureaucratiques du processus de sélection scolaire, nous allons poursuivre, en nous intéressant au processus de sélection sociale qui lui est associé. Comment les étudiants suivant leurs appartenances sociale, sexuelle, géographique, se meuvent et trouvent leurs repères dans ces systèmes complexes ? Quelles stratégies particulières déploient-ils ? Ces dernières sont bien souvent fonction de l'origine sociale et du niveau d'ambition de leurs familles. L'emprise de la sélection ne définit donc pas seulement le cadre de l'expérience de mobilité, elle se loge en son sein.

Chapitre 2

Qui sont les étudiants Erasmus ?

Dans le chapitre précédent nous avons vu que l'extension du programme Erasmus s'opère dans des conditions financières, institutionnelles et organisationnelles héritées de l'histoire politique, migratoire et socio-économique des pays membres de l'UE. Ces conditions ont pu et peuvent modifier, voire affecter son développement. Toujours est-il que le nombre d'étudiants Erasmus participants a connu une croissance continue depuis le lancement du programme. A l'exception de l'année 1996-1997, il poursuit sa progression. Depuis cette date, rappelons que seul le Royaume-Uni enregistre une diminution des départs de 20%, qui sera cependant peu à peu compensée par l'entrée de nouveaux pays et institutions, ainsi que par le dynamisme expansif des plus anciens engagés dans le programme. Durant l'année universitaire 2002-2003, le nombre total d'étudiants bénéficiant de l'action Erasmus a franchi le cap d'un million.

Toutes les institutions d'enseignement supérieur des pays impliqués ne participaient pas dans la même mesure à ces échanges. Alors qu'à la création du dispositif la plupart des institutions étaient « très actives et de petite taille », aujourd'hui, des grande institutions universitaires s'impliquent de plus en plus dans le programme, nous informent Teichler (U) et Maiworm (F)⁷⁹. Il ne nous semble pas très parlant de reprendre des indices de tendances centrales, tels que la moyenne du nombre de partenaires par institution (*average number of partnerships*) ou la moyenne du nombre d'étudiants (*average number of students*) pour l'ensemble des institutions, car il existe une utilisation inégale de ce programme par les diverses universités participantes. Mais il n'est pas inutile de souligner que l'augmentation du nombre d'étudiants participants est en grande partie le résultat d'un nombre croissant de partenaires, plutôt que le résultat de l'augmentation du nombre d'étudiants par contrats ratifiés. L'offre s'est donc diversifiée, mais peu intensifiée. Qui sont donc les acteurs qui l'ont saisie et ont bénéficié de cette forme de mobilité institutionnalisée ?

⁷⁹ MAIWORM (F), TEICHLER (U), The Erasmus Experience: Major Findings of The ERASMUS Evaluation Research Project, Luxembourg: Office for official publication of European Communities, 1997, p22.

2.1 Morphologie sociale de la population étudiante « Erasmus »

En reprenant les propos de Luc Boltanski⁸⁰, on pourrait dire que les étudiants Erasmus forment un groupe qui se perçoit aujourd'hui et se donne à voir autrement, se désagrège dans des configurations nouvelles, bien qu'il conserve quelque chose de ses « propriétés » anciennes. Quelles « propriétés » nouvelles et anciennes façonnent la population des étudiants Erasmus ? Le constat de diversité de la population étudiante n'est pas nouveau et la dévaluation des diplômes a été constatée dès le milieu des années 70 nous dit Erlich⁸¹. Devenant un fait établi de nos jours⁸², il nous faut poursuivre notre investigation pour examiner l'étendue de ces constats et voir si, et en quoi, le programme Erasmus y participe. Cette perspective implique de prendre en compte la diversité interne des catégories « étudiant » et « étudiant Erasmus » par une approche morphologique. Qui sont les étudiants Erasmus aujourd'hui ? d'où viennent-ils ? En faisant la part de ce qui tient aux transformations de la population étudiante dans son ensemble et ce qui peut paraître comme plus particulier à la fraction ici étudiée. Nous observerons donc successivement la composition par discipline d'études, sexe et origine sociale de l'ensemble de la population Erasmus, puis dans les trois universités étudiées, en passant par les différences intra et inter-nations. Nous nous intéresserons également aux parcours scolaires et migratoires antérieurs de cette « catégorie » particulière d'étudiants.

2.1.1 Une répartition disciplinaire inégalitaire

L'étude sur la situation socio-économique de la Commission Européenne publiée en 2000⁸³ et les différentes données disponibles sur les sites Internet des agences nationales et du bureau Socrates de la Commission Européenne présentent des statistiques intéressantes sur la répartition par filière des étudiants ERASMUS. Ces données dévoilent, à partir d'une codification des domaines d'études⁸⁴, l'existence d'une forte inégalité dans la distribution

⁸⁰ BOLTANSKI (L), *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, 1982, p.58.

⁸¹ ERLICH (V), *Les étudiants, un groupe social en mutation. Etudes des transformations de la population étudiante Française et ses modes de vie. (1960 – 1994)*, Thèse soutenue à l'université de Nice SA, septembre 1996

⁸² DURU-BELLAT (M), *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006, 105p.

⁸³ *Enquête sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS*, Rapport publié par la commission Européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2000

⁸⁴ Dans l'enquête *sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS*, le questionnaire a été distribué avec des instructions concernant notamment la codification des domaines d'études dans le cadre d'Erasmus. Il est assez difficile à partir de cette codification cependant, de voir la position qu'occupent certaines disciplines des sciences « exactes » telles qu'on les retrouve souvent rassemblées au sein des UFR de sciences des universités françaises, car elles sont réparties dans différents domaines d'études et parfois même

des places. La répartition pour l'ensemble des pays participants, fait apparaître que les plus gros bénéficiaires des échanges sont visiblement les étudiants inscrits dans des disciplines de gestion d'entreprises, « business », suivis d'assez près des étudiants en langues.

Les étudiants de la catégorie ingénierie et technologie et ceux inscrits dans des filières de sciences sociales peuvent être regroupés en troisième position. A elles seules ces quatre filières regroupent plus de la moitié des étudiants Erasmus sortants en 2004-2005, alors qu'à la création du programme en 1987-1988, les étudiants des deux premières (gestion et langues) occupaient plus de 50% des places. Leurs poids ont donc décru pour atteindre, depuis les années 1990, un taux variant autour de 20% pour les filières « business », gestion et entre 12 et 16% dans les cursus de langue. Inversement la place des disciplines de sciences sociales et d'ingénierie est allée grandissante pour se stabiliser aux alentours de 11%. Mais une moyenne peut cacher des disparités importantes. En effet, le poids respectif de ces différentes filières varie de manière non négligeable selon les pays.

En France les étudiants Erasmus en « business », gestion d'entreprise, représentaient 31,2% et ceux en langues 15,9% de l'ensemble des étudiants Erasmus en 2004-2005. (24% et 18,8% en 97/98). En Italie, la dispersion est beaucoup plus grande. Ce sont les filières linguistiques qui « exportent » le plus d'étudiants, mais avec un taux de 20% seulement, suivies non pas des filières de gestion (elles ne sont qu'en troisième position), mais de celles de sciences sociales, avec un taux de 13,2%. De même et de manière encore plus accentuée, ce sont les étudiants en langues au Royaume-Uni qui sont les plus gros utilisateurs de ce programme d'échange. Ils représentent 41,1% des participants. Les étudiants en gestion sont loin derrière avec 15% de taux de participation. Ces différentes tendances sont résumées dans le tableau 14 suivant⁸⁵. Nous y observons que, par rapport à l'ensemble des étudiants Erasmus sortants européens, les étudiants britanniques sont surreprésentés dans les filières de langues (avec plus de 20 points de différences). Les étudiants français le sont quant à eux dans les filières de gestion (plus de 10 points) et dans une moins large mesure en ingénierie. Tandis que les étudiants Erasmus italiens sont surreprésentés dans les filières de sciences humaines et sociales. Comment peut-on comprendre ces disparités ? A quoi sont-elles imputables ? Une partie d'entre elles peuvent

sont absentes du document qui a servi à la classification. Il est aussi intéressant de relever que les sciences humaines et sociales ont été subdivisées en deux domaines qui rassemblent des filières universitaires et non-universitaires, publiques et privées et séparent parfois même les champs d'une même discipline.

⁸⁵ Tableau construit à l'aide de données extraites du tableau « *Erasmus student mobility 2004/2005: Subject areas* » de la commission européenne.

être expliquées par la façon dont sont classées les différentes filières au sein des nomenclatures, suivant les pays.

Tableau 14 : Répartition des étudiants Erasmus sortants par discipline, en 2004-2005
(effectif et pourcentage)

	FRANCE		U.K.		ITALIE		EUR18*	
Business Studies	6735	31,2	1091	15,1	1764	10,7	25748	21,5
Languages and Philological Sci.	3430	15,9	2965	41,1	3282	20,0	19141	16,0
Social Sciences	1783	8,2	556	7,7	2171	13,2	13168	11,0
Engineering, Technology	3110	14,4	258	3,6	1627	9,9	12612	10,5
Law (<i>Droit</i>)	1444	6,7	744	10,3	1226	7,5	8295	6,9
Medical Sciences	391	1,8	271	3,7	1113	0,7	6163	5,1
Art & Design	668	3,1	476	0,7	777	4,7	5281	4,4
Humanities	600	2,7	162	2,2	1028	6,3	4509	3,7
Natural Sciences	795	3,7	207	2,9	465	2,8	4397	3,7
Architecture, Planning	616	2,8	81	1,1	916	5,6	4239	3,5
Educ. Teacher Training	285	1,3	145	2,0	270	1,6	3774	3,2
Com & Info Sci.	294	1,4	85	1,2	771	4,7	3726	3,1
Math. Informatics	574	2,6	71	1,0	396	2,4	3583	3,0
Agricultural Sciences	440	2,0	19	0,3	291	1,8	2047	1,7
Geography, Geology	225	1,0	71	1,0	219	1,3	1859	1,5
Other areas (<i>autres</i>)	171	0,8	12	0,2	124	0,7	1260	1,1
Total	21561	100	7214	100	16440	100	119802	100

* EUR18 = Les 15 “anciens” États membres + les 3 pays AELE/EEE ; Islande, Liechtenstein, Norvège

Données brutes extraites du tableau « Erasmus student mobility 2004/2005: Subject areas »

Ce tableau se lit ainsi : 3110 étudiants Erasmus français sortants, soit 14,4% des étudiants Erasmus français sortants, étaient inscrits dans une discipline d'ingénierie en 2004-2005. Pourcentages = Marge d'erreur liée aux arrondis

Source : <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/table2.pdf>

Les programmes universitaires « impurs », comme Langues Etrangères Appliquées, qui dispensent des enseignements de gestion, management et de langues sont difficiles à classer. Comme nous l'avons souligné précédemment, de plus en plus de cursus « mixtes » (*Joint Honours*) sont également proposés au sein des universités anglaises, (philosophie et français *Philosophy and French* ou droit et allemand *Law and German*, pour ne prendre que deux exemples). Nous pouvons, par conséquent, faire l'hypothèse qu'une partie des divergences observées est due au classement opéré et aux frontières mouvantes dans le temps et suivant les lieux. Au regard de la variation du pourcentage de la modalité « autres

filières » (*other areas*), cette classification semble davantage correspondre au découpage disciplinaire dans certains pays, comme le Royaume-Uni, qu'à celui d'autres nations, comme le Portugal, où 4% des sortants sont rangés dans la modalité indéterminée. En plus des définitions de champs disciplinaires qui diffèrent selon les pays, il existe un degré de standardisation et de contrôle des *curricula* par les gouvernements qui varie grandement en Europe.

Des recherches d'instituts régionaux et nationaux néanmoins nous permettent de faire la part de ce qui peut dériver, au-delà des questions de définitions et de mesures, d'une utilisation différente du programme Erasmus suivant les pays. Une étude française menée par l'Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle (OURIP) de la région Rhône Alpes⁸⁶ est intéressante pour le classement qu'elle opère des grandes filières universitaires françaises selon le taux de départ (pondéré en fonction du nombre d'inscrits dans ces filières). Les auteurs de cette étude proposent la classification suivante pour la France:

- très élevé (25,1%) : LEA
- élevé : Littérature et civilisation étrangères (8,3%) et sciences de gestion (7,5%)
- moyen : AES/économie (3,7%)
- faible (<2,5%) : Toutes les autres (sciences, droit, lettres, SHS...)

En Italie la recherche menée par l'observatoire statistique de l'université de Bologne⁸⁷ montre une figure quelque peu différente avec, néanmoins, toujours en haut du palmarès, les étudiants inscrits dans des filières de langues (24,7%), suivis des sciences politiques et sociales (12%) et des étudiants en architecture (8,8%). Au Royaume-Uni, l'étude menée par deux centres de recherche des universités de Sussex et de Dundee, déjà citée⁸⁸, montre

⁸⁶ PICHON (L.A.), COMTE (M.), POULARD (X.), *Les étudiants en séjour d'études à l'étranger ; Qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Rhône-Alpe, Rapport de l'OURIP, 2002.

Cette étude est intéressante à évoquer pour deux aspects : Parce qu'elle est une des premières à s'intéresser corrélativement au *qui*, au *pourquoi* et au *comment* de la mobilité, mais aussi parce qu'elle émane d'une commande du Conseil Régional de Rhône Alpes, une des régions les plus dynamiques et innovantes de France, allouant des aides financières à la mobilité nombreuses et importantes (comparativement à l'ensemble des autres régions). Parallèlement elle est l'une de celles qui enregistrent les plus forts taux de départ (1,41% de sa population étudiante).

⁸⁷ CAMMELLI (A) – A cura di – I laureati ERASMUS/SOCRATES anno 1999: Origine sociale, curriculum studiorum, Condizione occupazionale, Osservatorio Statistico dell'università degli Studi di Bologna, Febbraio 2001, 59p.

⁸⁸ Report by the Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, and the Centre for Applied Population Research, University of Dundee, *International student mobility*, Commissioned by HEFCE,

une mobilité qui est très largement le fait d'étudiants en langues, car elle est souvent obligatoire dans ces filières, comme souligné précédemment. Il semble donc que du sud au nord de l'Europe le séjour Erasmus ne soit pas investi des mêmes attentes, des mêmes perspectives. S'agit-il simplement d'apprendre une langue ? Si oui, pourquoi cette langue ? Si non, quelles sont les espérances, les aspirations des étudiants sortants suivant leur origine géographique et sociale ? Si nous nous intéressons, tout d'abord, aux destinations majoritaires selon les disciplines d'études, les étudiants en langues ne semblent pas les seuls dont la destination soit influencée par le domaine d'études. Dans certaines filières, existent des pays « référents » qui seront considérés plus volontiers que d'autres pour les échanges interuniversitaires. Faire un séjour à l'étranger, suivant le pays d'accueil, ne présente pas la même valeur, ni la même signification selon les pays et les filières d'origine et d'accueil. Les étudiants Erasmus, selon leur discipline d'inscription, se dirigent vers certains pays plutôt que d'autres. Ceci peut être observé en regardant du côté des étudiants Erasmus entrants et leur répartition disciplinaire dans les pays d'accueil. Ainsi, sur 100 étudiants en mobilité des filières de gestion et management, environ 30% se dirigent vers le Royaume-Uni, alors qu'ils ne sont que 3 à 4%, suivant les années, à se diriger vers l'Italie dans cette même filière d'études. De même, la mobilité des ingénieurs est orientée essentiellement vers le Royaume-Uni et la France en seconde position. Moins de 5% des ingénieurs se rendent en Italie. La France est aussi la première destination pour les études médicales. Par contre, dans les sciences humaines, les taux d'entrée en France, en Angleterre et en Italie sont à peu près semblables, (entre 10% et 20%). L'Italie se place tout près de l'Angleterre et de l'Espagne également, passant devant la France, pour les études en architecture. Le choix du pays suivant la discipline d'appartenance n'est donc pas anodin.

A l'Université de Provence, toutes filières confondues, un peu plus de 1,38 % de l'ensemble de la population étudiante avait effectué un séjour ERASMUS en 2000-2001. Ils étaient un peu moins de 300 « à sortir » de l'université de Provence avec le programme Erasmus en 2004-2005 (lors de l'enquête), sur les 23 444 inscrits⁸⁹. Une légère baisse de la participation depuis la fin du 20^{ème} siècle est notable, mais elle est en partie due à des changements dans les méthodes de comptage⁹⁰. Nous observons également un nombre

SHEFC, HEFCW, DEL, DfES, UK Socrates Erasmus Council, HEURO, BUTEX and the British Council, July 2004/30. Issues paper. 115p

⁸⁹ Ce chiffre comprend les 3131 étudiants étrangers inscrits cette année là selon les données de l'OVE.

⁹⁰ Voir la note du tableau 8 p 50 (chapitre)

d'entrants (425 en 2004-2005) toujours un peu supérieur à celui des sortants dans le cadre du programme Erasmus. C'est au premier niveau d'études (Licence), que partent la majorité des étudiants (plus de 65%). Cette tendance est visible sur tout le territoire français, mais également dans la majeure part des autres pays participants. Le tableau 15 suivant, résume ces tendances pour l'Université de Provence.

Tableau 15a : Répartition des étudiants Erasmus de l'UP par programme d'étude et par cycle 2004-2005 (en effectif)⁹¹

2004 - 2005	EUROPE		CYCLES			TOTAL	Hors Europe		CYCLES			TOTAL	TOTAL GENE.
SEJOURS D'ETUDES OUT	LSH	Sci.	L	M	D		LSH	Sc	L	M	D		
Programme d'échanges													
ERASMUS	263	9	179	90	3	272							
Séjour européen	35		26	8		35							
Tüb Aix non Erasmus	15		5	10		15							
Total SORTANTS Europe			210	108	3								
SORTANTS Hors Europe							85	12	29	68	0	97	
TOTAL SORTANTS						322							419
Nombre de bourses de mobilité accordées						303						93	
SEJOURS D'ETUDES IN													
Visiteurs Europe	403	22				425							
Visiteurs hors Europe							51	0	46	5		51	476

AUTRES MOBILITES OUT													
Assistant linguistique													
Comenius	8			8		8							
Assistanat MEN	7			7		7							
Assistanat MAE	7			7		7							
Lecteur/assistant. hors MEN													
Stages internationaux													
PRAME	42	24	15	51		66	5						
FACE	7			7		7							
MAE (en cours)	1												
LEONARDO	1	17		18		18							
Stages sans bourses	60	16	20	56		76		1		1			
Stages LEA hors France -	?												
TOTAL	133	57	35	154		189							189
Nr bourses de mobilité acc.						113							

PROGRAMMES D'ACCUEIL IN									
Chinois, Américains, Autres		109	46	122	33		155		
TOTAL GENE.									1239

Ce tableau se lit ainsi : il y avait 263 étudiants sortants de l'université de Provence, inscrits dans des départements de Sciences Humaines et Sociales, qui participaient au programme d'échange Erasmus, en 2004-2005.

⁹¹ Non recensé : mobilité des doctorants et les stages d'une durée comprise entre 2 et 3 mois : Europe = 5 ; hors Europe = 15. Dernière modification par le SRI : 13 juin 2006 (l'OVE (*Date d'observation : 15 janvier 2005*) de l'université de Provence publiait des chiffres légèrement différents pour les étudiants sortants (il comptait pour l'ensemble des échanges européens 307 étudiants sortants).

A l'Université de Provence, conformément aux tendances générales, ce sont les disciplines de langues qui envoient le plus gros contingent d'étudiants à l'étranger. Tout d'abord, l'Université de Provence ne possède pas d'UFR d'économie et/ou de gestion, c'est pourquoi le tableau ci-dessous montre uniquement la prépondérance quantitative (65%) des étudiants Erasmus sortants provenant de disciplines liées à l'étude des langues (est inclus LEA). Il apparaît, en tous cas très clairement, que les disciplines scientifiques sont de loin les moins « pourvoyeuses » d'étudiants Erasmus, puisque parmi les 5270 inscrits (tous niveaux confondus) des trois Unités de Formations et de Recherches⁹² et du Centre Interuniversitaire de Mécanique (UNIMECA), seuls 9 étudiants ont participé au programme d'échanges ERASMUS en 2004-2005. Ce chiffre a peu varié ces dernières années.

Tableau 15b : Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'Université de Provence par département -2004-2005- (en effectif)

Langues de la CE	95
Gestion d'entreprises et langues	41
Histoire	24
Relations internationales	16
Littérature générale et comparée	15
Traduction	14
Art et Design	10
Sciences Humaines*	8
Sociologie	8
Langues et philologies	4
Anthropologie	3
Archéologie	3
Sc. de l'environnement	3
Géographie	2
Musique et musicologie	2
Philosophie	2
Arts scéniques	1
Beaux-arts	1
Biologie	1
Formation des adultes	1
Gestions d'entreprises et technologies	1
Histoire de l'Art	1
Image et Son	1
Langues extracommunautaires	1
Linguistique	1
Mathématiques	1
Mathématiques, informatique	1
Photographie, cinématographie	1
Physique	1
TOTAL	263

Source : Données construites et traitées par SAS à partir de la base fournie par le SRI en 2006

* On remarque que certains départements n'ont pu être identifiés en tant que tels et ont donc été classés dans le domaine d'études : Sciences Humaines. Notons également les espaces vides, *Frequency missing*= 9. Nous pourrions alors classer dans une modalité indéterminée 17 individus (9+8).

⁹² UFR Sciences de la Matière, UFR Mathématiques Informatique Mécanique, UFR Mathématiques Informatique Mécanique

Pour les Sciences ces taux très bas sont en partie le résultat de l'offre de formation de l'Université de Provence et de la division des UFR de sciences dans les trois universités des Bouches-du-Rhône. A Aix-Marseille 1, seuls deux diplômes nationaux d'ingénieurs sont délivrés. Il n'en reste pas moins que le départ à l'étranger, par le programme d'échange Erasmus est également, dans la majorité des départements de sciences humaines et sociales, un phénomène marginal. Si on le rapporte au nombre total des inscrits, le taux de départ dépasse rarement 0,5%. Alors qu'en langues, ce taux est d'un peu plus de 5%, ce qui peut cependant sembler dérisoire, en comparaison avec les taux de départ des étudiants en Langues de l'Université de Bristol. En effet, dans cette dernière la répartition des étudiants sortants par départements et par facultés est la suivante :

Tableau 16 : Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'Université de Bristol par département -2004-2005- (effectif et pourcentage)

Départements	Effectifs	%
French	54	22,2
German	33	13,6
Historical studies	30	12,3
Italian	26	10,7
Economics	15	6,2
Geography	12	4,9
Physics	11	4,5
Maths	10	4,1
Chemistry	9	3,7
Medicine	8	3,3
Aerospace Engineering	6	2,5
Civil Engineering	6	2,5
Mechanical Engineering	6	2,5
Hispanic studies	4	1,6
Law	3	1,23
English literature	2	0,8
Archaeology	1	0,4
Classics	1	0,4
Sociology	1	0,4
Teacher training	1	0,4
TOTAL	243	100

Source : traitement SAS des données brutes du bureau des relations internationales de l'université de Bristol

Tableau 17 : Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'Université de BRISTOL par faculté -2004-2005- (effectif et pourcentage)

Facultés	Effectif	%
Arts (<i>littérature et langues</i>)	137	56,4
Science (<i>Sciences</i>)	34	14
Law (<i>droit</i>)	28	11,5
Engineering (<i>ingénierie</i>)	18	7,4
Social Sciences (<i>Sciences sociales</i>)	18	7,4
Medicine (<i>Médecine</i>)	8	3,3
TOTAL	243	100

Source : traitement SAS des données brutes du bureau des relations internationales de l'université de Bristol

Plus de 60% des sortants de l'Université de Bristol, cette année-là, étaient inscrits dans des départements de langues. Le classement par faculté révèle que les Erasmus en « double diplômes » (*joint honours*) ont dû être classés prioritairement comme étudiants en langues dans le premier tableau. Les sciences, les formations d'ingénieurs représentent tout de même plus de 20% des sortants. Les départements de langues⁹³ font partie de l'école de langues modernes (*School of Modern Languages*) intégrée à la faculté des Lettres (*Arts faculty*)⁹⁴. Mais, il y a à peine plus de 200 étudiants en langues à l'Université de Bristol pour le premier niveau universitaire. Les départements de langues offrent 127 places pour l'ensemble des licences « mixtes » (*Joint Honours programmes*) où deux langues sont étudiées. En ce qui concerne les *single honours* du premier cycle universitaire, voici le nombre de places offertes par les départements correspondants :

- La licence de français (BA French) : 28
- La licence d'Italien (BA Italian) : 12
- La licence D'allemand (BA German) : 10
- La licence de russe (BA Russian) : 6
- La licence d'études hispaniques (BA Hispanic Studies): 27

⁹³ French, German, Hispanic, Portuguese and Latin American Studies, Italian, Russian

⁹⁴ La faculté des Lettres comptait 2969 inscrits en 2004-2005 répartis dans plusieurs écoles, départements, centres et instituts de recherches (Bristol Institute for Research in the Humanities and Arts, Language Centre, School of Arts (qui comprend: Archaeology and Anthropology, Drama: Theatre, Film, Television, University of Bristol Theatre Collection , History of Art, Music, Philosophy) School of Humanities (avec les départements de : Classics & Ancient History, English, Historical Studies) Centre for the Study of Colonial & Post-Colonial Societies, Theology and Religious Studies.

Le nombre de places varie suivant les années pour les niveaux Master et Doctorat. Nous pouvons néanmoins estimer que le nombre d'inscrits y est relativement bas : parmi l'ensemble des *Postgraduate students* de la faculté des Lettres en 2005/06, 275 suivaient des enseignements et 203 une formation à la recherche⁹⁵, alors qu'ils étaient plus de 3000 au niveau *undergraduate*. Nous pouvons donc estimer que pratiquement la moitié des étudiants en langues partent avec le programme Erasmus à l'Université de Bristol. Par contre, en ce qui concerne les autres disciplines, les taux de départ par rapport à l'ensemble des inscrits se situe toujours autour de 1% (à part pour la faculté de médecine où le taux est inférieur à 0,5%), les Sciences arrivant en tête avec un taux de 1,2%. Ces tendances sont bien différentes de celles de l'Université de Turin, où, le taux de départ par le programme Erasmus était en 2004-2005 de 3% en Langues et de 2% en Lettres. Seule l'école de management de l'Université de Turin, où l'étudiant est soumis à un test d'admission, a un taux de départ (par le programme Erasmus) supérieur à 5%, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 18 : Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'Université de Turin , par faculté -2004-2005-

(en effectif et en pourcentage de l'ensemble des sortants et de l'ensemble des inscrits)

Facultés	Nombre d'étudiants sortants 2004-2005	% /ensemble des sortants	% /ensemble des inscrits
Lettere e Filosofia	152	20,7	2,1 (N=7071)
Lingue e Letteratura straniera	128	17,5	3,0 (N=4194)
Economia	108	14,7	1,3 (N=8058)
Scienze Politiche	90	12,3	1,1 (N=8144)
Scienze della Formazione	46	6,7	0,8 (N=5454)
Scienze Matematiche e Fisiche, Naturali	44	6,0	0,9 (N=4799)
Giurisprudenza (<i>Droit</i>)	43	5,9	0,7 (N=5849)
Medicina e chirurgia	37	5,0	0,7 (N=5138)
Scuola di Amministrazione Aziendale (<i>école d'Administration d'Entreprise</i>)	26	3,5	7,7 (N=336)
Psicologia	22	3,0	0,7 (N=2763)
Agraria	14	1,9	0,8 (N=1605)
SUISM- ISEF(2)	12	1,6	0,7 (N=1566)
Medicina Veterinaria	6	0,8	0,6 (N=909)
Farmacia	5	0,7	0,3 (N=1759)
TOTAL	733	100	1,3 (N=57545)

(1) Scuola Interateneo di Specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria

(2) SUISM: Scuola Universitaria Interfacoltà in Scienze Motorie. Fondazione ISEF: Intel-International Science and Engineering Fair (ISEF)

Source: tableau construit à partir des données fournies par le bureau de mobilité internationale de l'université de Torino et des statistiques nationales du MIUR.

⁹⁵ University of Bristol, Facts and figures : <http://www.bris.ac.uk/university/facts/#ftpg>

Le découpage opéré pour cette classification est assez différent de celui standardisé par la Commission Européenne, d'où les difficultés de comparaison. Par exemple la faculté de Sciences Politiques, à l'université de Turin, comprend certaines disciplines de la catégorie 'Sciences Sociales' au sens CE, comme la sociologie, mais en exclut d'autres comme la psychologie ou l'économie. De même la faculté « *lettere et filosofia* » regroupe des disciplines qui sont classées dans trois domaines d'études différents dans la codification européenne (langues et philologies 09, sciences sociales 14 et communication et sciences de l'information 15). Elle comprend notamment un certain nombre de formations a *numero chiuso* (numerus clausus).

Au-delà des questions de nomenclature, la proportion d'étudiants sortants par rapport au nombre d'inscrits dans certaines disciplines nous donne aussi un autre visage de la mobilité étudiante par le programme Erasmus. Le poids des étudiants en langues se voit minimisé, relativisé dans certains pays et celui de certaines formations sélectives apparaît de manière plus significative. Or, dans ces trois pays existe un usage différentiel de l'appareil scolaire et universitaire par les filles et les garçons. Alors que les premières s'orientent majoritairement vers les filières de lettres, de sciences humaines et de langues, les seconds sont beaucoup plus présents dans les cursus « scientifiques ». D'où notre intérêt dans cette analyse de la morphologie sociale de la population Erasmus, pour le genre. Erasmus serait-il un programme féminisé ?

2.1.2 Un programme féminisé ?

Jusqu'à une période récente, dans les analyses en sociologie de l'éducation, le sexe servait comme simple critère de comptage et non comme une véritable source de variation qui débouchait sur un foyer réel de réflexion. Ce n'est que tardivement que l'intérêt pour les différences de scolarité, de trajectoires entre les genres s'est fait jour en sociologie. L'histoire de la scolarisation des filles a moins de deux siècles. En France, ce n'est qu'en 1882 et 1924, que respectivement, le baccalauréat devient accessible aux filles et que les programmes d'enseignement sont rendus communs aux deux sexes. En Angleterre la première école publique devenue mixte (*coeducational boarding school*) a été celle de Bedales fondée par John Haden Badley en 1898. Mais de nombreuses écoles non-mixtes (*single-sex schools*) n'acceptent les deux sexes que depuis quelques décennies, c'est le cas par exemple de Clifton College (en 1987). La première université au Royaume-Uni qui admit les femmes fut celle de Londres, en 1878. En 1880, seules 4 étudiantes obtenaient

leur licence (*BA examination*). En 1900 elles représentaient 30% des effectifs pour le premier niveau. Depuis, les filles surpassent les garçons dans bien des domaines scolaires. Aujourd'hui leurs résultats au *GCSE* et au '*A' Levels* en Mathématique et Physique sont supérieurs à ceux des garçons⁹⁶. En Italie, l'historien Marino Raicich⁹⁷ parle des avantages du retard italien dans la création d'un système éducatif féminin. Sans structures spécifiques pour les filles, elles se sont orientées de fait vers les écoles de garçons, ouvrant la voie à une éducation mixte. C'est aussi le peu de sérieux accordé à certains départements universitaires qui à cette époque assure, comme en Angleterre, un espace pour les femmes. Mais l'analogie s'arrête là. Car dans les universités de l'Italie unifiée (lorsque commença la mise en place d'une législation sur l'organisation d'un système universitaire national), il n'y avait pas de séminaires en tant que lieux formalisés, à l'exception de l'Université de Padoue qui avait subi l'influence du modèle autrichien. Il n'y avait pas non plus d'exclusion formelle des femmes de l'université comme à Cambridge ou à Oxford, pas plus que des filières spécifiques pour filles dès le lycée comme en France, étant donné le faible nombre de femmes qui souhaitaient s'y inscrire. Les femmes eurent la possibilité d'entrer à l'Université puisque la loi ne l'empêchait pas explicitement. Il n'est resté pas moins que leur nombre était dérisoire et leur statut social très élevé.

A l'heure actuelle en Europe, on assiste à une véritable poussée, rapide et quantitative, des filles dans la scolarité, à laquelle s'ajoute la qualité dans leur travail scolaire. A l'école primaire, elles redoublent moins que leurs homologues masculins ; au lycée, elles sont plus nombreuses et obtiennent de meilleurs résultats au baccalauréat. Dès 1971 d'ailleurs, les filles dépassent les garçons en nombre de diplômés au baccalauréat en France. Elles se retrouvent également majoritaires sur les bancs de l'université. Pourtant on relève toujours un usage différentiel de l'appareil scolaire et des divergences d'orientation. En effet les filles se retrouvent dès le lycée, davantage au sein de cursus littéraires qui sont moins prestigieux, en raison de la suprématie des mathématiques dans les filières d'excellence. Elles s'orientent moins souvent en sciences exactes que les garçons et elles sont majoritaires en premier et second cycle, pour devenir largement minoritaires en troisième cycle d'études dans certaines disciplines.

⁹⁶ *UK resource centre for women in science, engineering and technology.*

⁹⁷ RAICICH, (M) Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile / Pisa : Nistri-Lischi, 1982, 475 p
 SOLDANI (S) (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Angeli, 1989, 568p.
 PORCIANI (I), *L'Università tra Otto e Novecento. I modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994, 400p.

En 2004-2005 au Royaume-Uni, les femmes représentaient parmi les inscrits (à temps plein) en première année du premier degré universitaire :

- 62,5% des effectifs en biologie
- 41,1% en physique
- 38,3 % en mathématiques
- 29,4 % en architecture, “building and planning”
- 18,3 % en informatique
- 15,1 % en ingénierie et technologies

Les statistiques, issues des publications des ministères du Royaume-Uni (*Social trends*) de la France (Repères et Références Statistiques) et de l'Italie (*MIUR*), indiquent les mêmes tendances. Ainsi par exemple en France en 2005-2006, les femmes « nouvelles entrantes » à l'université représentaient 84,1% des inscrits des disciplines de langage, alors qu'elles n'étaient que 35,2% des effectifs en Sciences fondamentales et appliquées. Des divergences d'orientation qui se répercutent sur leur insertion professionnelle et leur place sur le marché du travail. Le tableau suivant nous donne la proportion des femmes en France, en Italie et au Royaume-Uni, dans des emplois « scientifiques », d'ingénieurs et de techniciens, en 2004.

Tableau 19 : Proportion de femmes en France, en Italie et au Royaume-Uni dans des emplois « scientifiques », d'ingénieurs et de techniciens (SET), en 2004
(En pourcentage)

2004	UK	FR	IT
Proportion women in SET occups (%) Proportion de femmes avec un emploi de « scientifique », d'ingénieur ou de technicienne	24.1	20.7	18.6
Proportion women in SET occups excl. managers (%)Proportion de femmes avec un emploi de « scientifique », d'ingénieur ou de technicienne, Excluant les managers, dirigeantes.	20.8	18.7	18.9

SET: Acronym for Science, Engineering and Technology.

Source: Eurostat EU Labour Force Survey

NB: Basé sur une échantillon de l'étude 'labour force surveys' au second quart de chaque année.

Ce tableau se lit ainsi : 24,1% des femmes au Royaume-Uni ont un emploi « scientifique », d'ingénieur ou de technicienne en 2004.

De nombreux sociologues ont tenté de comprendre la source des différences, notamment dans la socialisation au quotidien. Ils ont relevé le rôle primordial des pratiques éducatives, qui sont différenciées de manière très précoce et de l'offre de formation. Ainsi « la fabrication des différences » se situe non seulement dans les effets d'attente, mais elle se trouvent également dans les contenus de formation. Mais quelles sont leurs attentes en terme de mobilité ? Les femmes européennes seraient-elles plus mobiles que les garçons ? Les femmes ne représentaient que 43% des étudiants étrangers habitant dans les 12 pays membres de l'UE en 1995, nous informe l'étude de Jallade (JP) Gordon (J) Lebeau (N) ⁹⁸. Ils nous apprennent également que la majorité d'entre elles provenait des pays d'Europe de l'Est. Dans les deux principaux pays hôtes, les États-Unis et le Royaume-Uni, la proportion d'étudiantes étrangères était respectivement de 42 et 48 % (alors que les femmes constituaient 56% et 55% respectivement, de leur population étudiante). Autrement dit, les jeunes femmes font moins fréquemment des études à l'étranger que leurs homologues masculins. Il serait intéressant de connaître la répartition par sexe des étudiants étrangers selon le pays d'origine pour chaque pays européens, mais cela ne suffirait pas à l'analyse des facteurs qui déterminent la décision de poursuivre des études à l'étranger (facteurs familiaux et sociaux, soutien ou orientation académique).

En France, l'OVE, dans sa dernière enquête sur les "profils et conditions de vie des étudiants étrangers"⁹⁹ note que 82,8% des étudiants étrangers ont obtenu leur bac à l'étranger en ayant en même temps leurs parents hors du territoire français, ce qui en fait des étudiants en « réelle "mobilité" ». Les autres sont définis comme des "étrangers résidents". La répartition par sexe des étudiants étrangers est symétriquement inverse de celle des étudiants français: les filles représentent 46,5% des étudiants étrangers (alors que 55% des étudiants français sont des étudiantes). Cependant, les filles sont largement majoritaires parmi les étudiants issus d'un pays européen (68,7%) alors qu'elles sont minoritaires parmi les non européens (40,8%).

⁹⁸ JALLADE (JP) GORDON (J) LEBEAU (N), *Student mobility within the European Union : A statistical analysis*, rapport publié par la commission européenne, European Institute of Education And Social Policy, mai 1996

⁹⁹ *PROFILS ET CONDITIONS DE VIE DES ETUDIANTS ETRANGERS* par Ronan VOURC'H, Ingénieur d'études à l'Observatoire de la vie étudiante, PAIVANDI, Centre de Recherches sur l'Enseignement Supérieur, Université Paris 8, OVE, Infos N°12 - Juin 2005

En Italie, d'après les données du ministère, parmi les étudiants étrangers inscrits¹⁰⁰ en 2004-2005, 29,2% proviennent d'un pays de l'Union Européenne (dont 58,2% de femmes) et 42,9% sont originaires d'autres pays européens, dont 62,6% de femmes. Inversement pour les 10,1% d'étudiants originaires d'Asie et les 9,7% d'Africains où les femmes représentent toujours moins de 45% de l'ensemble¹⁰¹. Cependant, au niveau « Doctorat » les hommes sont toujours majoritaires : les écarts hommes/femmes se creusent pour la quasi-totalité des zones géographiques de provenance.

Au Royaume-Uni, les statistiques de l'*Education statistics Agency*¹⁰² sur la proportion de femmes selon le niveau d'études universitaires et la région d'origine des étudiants étrangers (cf tableau 20 suivant), résumant assez bien les différents phénomènes relatifs au « genre » en éducation. Plus on « s'élève » dans les cycles d'études, moins on trouve de femmes, que ce soit pour les autochtones ou les étudiants étrangers. Il y a parmi ces derniers une majorité d'hommes. Mais suivant la zone géographique d'appartenance le déséquilibre s'accroît ou diminue. C'est ainsi que les étudiantes en mobilité du Moyen-Orient représentent toujours moins de 40% de l'ensemble des étudiants en mobilité de ces pays. Par contre les européennes dépassent ce pourcentage, quelque soit leur niveau d'études au Royaume-Uni.

Tableau 20 : Femmes étrangères inscrites dans des institutions d'enseignement supérieur britanniques par niveau d'étude et région d'origine, en 2004-2005 (en pourcentage)

	D Postgraduate	M Postgraduate	L Undergraduate	Tous niveaux confondus
Moyen orient	33	32	28	31
Afrique	28	33	45	40
Asie	40	46	47	46
Australie	42	44	59	49
Amérique du sud	41	48	54	50
EU	45	47	51	50
Autres pays d'Europe	49	48	57	54
Amérique du Nord	44	56	62	57
Etudiants Britanniques	46	54	56	59
Ensemble des étrangers	41	46	49	47
Ensemble des étudiants	44	51	55	57

Source: www.hesa.ac.uk

Ce tableau se lit ainsi : il y avait 33% de femmes provenant du Moyen Orient, en doctorat au Royaume-Uni parmi les inscrits originaires du Moyen Orient, en 2004-2005.

¹⁰⁰ Les étrangers représentent toujours moins de 3% de la population étudiante inscrite.

¹⁰¹ Sur 301 298 étudiants diplômés, tous niveaux, toutes nationalités et sexe confondus, (dont 172 429 femmes), seul 1,5% sont des étrangers en Italie

¹⁰² The higher Education Statistics Agency, www.hesa.ac.uk

Observe-t-on les mêmes tendances pour la mobilité institutionnalisée ? Quelle est la répartition par sexe des étudiants ERASMUS ? Les chiffres de la commission européenne, ne sont pas sans rappeler les évolutions constatées ces dernières années dans l'enseignement supérieur en Europe. Comme dans le reste de la population estudiantine, les femmes sont désormais majoritaires. Environ 59% des étudiants ERASMUS sont des femmes (cf tableau 21 ci-dessous). Mais une analyse plus fine doit être entreprise, pour permettre de différencier cette population en fonction des disciplines concernées. Car si ce taux était le même dans les disciplines de Lettres et de Langues, où la proportion des filles atteint 80% de l'ensemble des inscrits, elles demeureraient sous-représentées.

Tableau 21 : Répartition des étudiants ERASMUS par Sexe, selon le domaine d'études –en 2000- (en pourcentage de l'ensemble des participant à l'enquête)

%	Langues	Sciences Humaines	Sciences Sociales	Sciences naturelles	Ingénierie	Mathématiques	Ensemble
F	84	63	62	51	23	35	59
H	16	37	38	49	77	65	41
Total	100	100	100	100	100	100	100
N	1520	417	790	460	861	259	8943

Les 4636 unités non présentées correspondent aux inscrits des disciplines suivantes : Agroalimentaire, Architecture, Lettres, Sciences de la communication, Droit, Sciences de l'éducation, Géographie, Gestion et Médecine. Ce tableau se lit ainsi : parmi les étudiants Erasmus sortants en langues, 84% étaient des femmes en 2004-2005.

Source : *Enquête sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS*

Pichon (L.A), Comte (M) et Poulard (X), dans leur étude¹⁰³ ont tenté d'isoler l'effet propre (« toutes choses égales par ailleurs ») du facteur *Femme*, par une modélisation. Ils montrent ainsi que le fait d'être femme n'augmente pas la propension à partir à l'étranger. Un taux de départ féminin sensiblement plus élevé s'explique par les conséquences des choix d'orientation. En effet, au sein de chaque filière, les calculs de proportion de femmes par rapport à l'ensemble des inscrits (hommes et femmes) et leur nombre parmi les étudiants Erasmus partants, révèlent des taux similaires. Le tableau ci-dessus montre que les femmes sont sous-représentées parmi les Erasmus en mathématiques et en ingénierie et largement surreprésentées parmi les étudiants Erasmus en langues. Dans les trois universités choisies pour l'étude de cas, le croisement des variables sexe et discipline d'études, à partir des bases de données fournies par les services de relations internationales, nous ont permis aussi de confirmer ces résultats. Le sexe ne semble pas être un facteur influant en soi le départ.

¹⁰³Op. cit Rapport de l'OURIP, 2002.

Dans les trois institutions d'enseignement supérieur les femmes sont largement majoritaires. Elles représentent environ 60% de l'ensemble des sortants de l'université de Bristol, mais entre 70% et 75% de l'ensemble à l'université de Provence et de Turin (variable suivant les années). Cette surreprésentation notable des femmes à l'Université de Provence peut-être expliquée en partie par le découpage des filières entre les trois universités à Aix-Marseille et par le système dual français préalablement discuté. A Turin, la présence de l'université *Politecnico* (regroupant un grand nombre de facultés « scientifiques », techniques et d'ingénierie), qui a, par ailleurs, un taux de participation au programme Erasmus supérieur à celui de *l'Università degli studi di Torino* (prise pour l'enquête), pourrait avoir une influence sur la supériorité numérique des filles dans cette dernière. Néanmoins, les tableaux suivants, construits à partir de nos échantillons nous révèlent que ce sont bien, là encore, les disciplines d'inscription qui jouent sur un taux de départ féminin plus élevé.

Tableau 22a : Répartition des étudiants ERASMUS des universités de Bristol, de Turin et de Provence par Sexe, selon le domaine d'études –en 2004-05
(pourcentage en ligne)

	Université de BRISTOL		Université de Turin		Université de Provence	
	F	H	F	H	F	H
Lettres & Langues	87,5	12,5	92,6	7,4	85,1	14,9
SHS	77,3	22,7	73,8	26,2	78,4	21,6
Sciences	35,7	64,3	43,7	56,3	50,0	50,0
Ensemble	67,0	33,0	74,0	26,0	82,6	17,4
N=	55	27	94	33	128	27

$$\chi^2 = 19,5 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 12,5 \quad p < 0,01$$

$$\chi^2 = 3,9 \quad \text{NS}$$

Tableau 22b : Répartition des étudiants ERASMUS des universités de Bristol, de Turin et de Provence par Sexe, selon le type de baccalauréat passé –en 2004-05- (pourcentage en ligne)

	Université de BRISTOL		Université de Turin		Université de Provence	
	F	H	F	H	F	H
Bac scientifique	36,4	63,6	62,5	37,5	66,7	33,3
Bac éco. et social	-	-	-	-	78,7	21,3
Bac littéraire et/ou linguistique	81,6	18,4	80,7	19,3	92,1	7,9
Bac technique et prof.	63,6	36,4	75,0	25,0	60,0	40,0
Autres	-	-	90,0	10,0	-	-
Ensemble	67,0	33,0	74,0	26,0	82,6	17,4
N=	55	27	94	33	128	27

$$\chi^2 = 14,2 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 6,3 \quad p < 0,10$$

$$\chi^2 = 11,8 \quad p < 0,01$$

Source : enquête par questionnaire

Dans les trois universités, les femmes sont systématiquement sous-représentées parmi les détenteurs d'un baccalauréat scientifique, comme parmi les inscrits des filières d'études scientifiques. Mais peut-on repérer des différences dans les parcours et dans la définition d'un projet entre filles et garçons ? Une logique de l'excellence (attribut des dominants) s'opposerait-elle à une logique du goût (attribut des dominés) ? Des différences non négligeables entre les universités existent en ce qui concerne les destinations majoritaires des étudiants et étudiantes Erasmus. Alors que le sexe n'influe pas sur le pays où se déroulera le séjour à l'université de Bristol et à l'université de Provence (corrélation entre les variables sexe et destination non avérée, non significative, une fois la variable filière d'études contrôlée), il influe de manière importante à l'université de Turin. Ainsi les Hommes se trouvent surreprésentés parmi les sortants pour le Royaume-Uni, la France et la Belgique, tandis que les femmes le sont parmi les sortants pour l'Espagne et le Portugal pour ne prendre que deux exemples. Il semblerait donc qu'une logique d'excellence s'opposerait bien à une logique du goût en Italie plus qu'ailleurs. Quel séjour ERASMUS pour quelles stratégies utilitaristes ou pour quels motifs plus épicuriens ? Pour répondre à cette question, l'âge des étudiants et des étudiantes qui partent à l'étranger n'est pas sans importance. Il nous permet d'avancer dans la compréhension de la complexité des parcours et de l'entrelacement des éléments influant la prise de décision de mobilité. L'observation de la répartition par niveau d'études des étudiants Erasmus, qui informe sur l'âge moyen de cette population, est un des moyens d'y accéder. Elle révèle des parcours souvent rapides et sans encombre pour une majorité d'étudiants Erasmus, qu'ils soient filles ou garçons.

2.1.3 Une population jeune aux parcours scolaires souvent rapides

La place de l'école dans les stratégies de reproduction est habituellement étudiée dans un cadre national. C'est au sein d'un même pays qu'on étudie les principes de hiérarchisation des établissements et des formations. Ceci sans bien souvent en référer à la multiplication, ces dernières années, des dispositifs et des filières permettant à l'étudiant (au sein des établissements de tous niveaux et intensément au cœur des universités) de se constituer un cursus original. Cette liberté de choix de plus en plus grande laissée à l'étudiant, peut aussi être vue comme une forme de sélection insidieuse, latente, car elle mobilise la détention d'informations, de connaissances, de savoirs, non appris à l'intérieur de l'école elle-même et non pareillement disponibles à l'ensemble des étudiants.

« Avec la prolongation des scolarités, et le développement d'itinéraires multiples au sein du système scolaire, les inégalités se font plus subtiles »¹⁰⁴. Les inégalités se construisent en fonction de cursus plus longs, par un processus continu, parsemé de sélections et d'orientations successives, parfois insignifiantes en apparences, mais qui marquent le vécu et les chances scolaires. C'est en effet la question des inégalités, par rapport à la « qualité des contextes de scolarisation »¹⁰⁵ que le développement des programmes communautaires de mobilité et les réformes successives pour l'harmonisation des diplômes européens permet, entre autres, de poser. Au niveau des possibilités de séjour à l'étranger au sein de l'enseignement supérieur, dans un contexte de plus en plus complexe, les étudiants et les étudiantes issus des milieux les plus proches de l'institution scolaire, sont à nouveau les mieux à même de détecter les « bonnes affaires » en terme de lieu et de moment.

« Tout corps en croissance tend à se diversifier et l'université ne fait pas exception à la règle. »¹⁰⁶ En effet, comment choisir entre une antenne délocalisée et l'université « mère », entre telle et telle filière, entre telle ou telle matière pour les options « libres » d'un même cursus ? Faut-il faire un séjour à l'étranger ? Où ? Quand ? Combien de temps ? Car cette initiative ne porte pas toujours les fruits escomptés et ne facilite pas toujours l'insertion professionnelle, si elle ne s'intègre pas dans un « plan d'éducation », (comme le rappelle l'expression d'un étudiant en Sciences, Français d'origine béninoise, Mevegni). Certains moments du cursus et certaines destinations élargissent l'éventail ultérieur des choix d'orientation ; d'autres le rétrécissent. Ainsi un éloignement trop long des lieux de pouvoir, des réseaux d'information, des personnes influentes, se traduit par la détérioration du capital social et peut compromettre les évolutions de carrières académiques. Madame Danielle dit conseiller aux étudiants de partir au niveau de la licence. Elle justifie ce choix par le fait qu'on entre en Master sur dossier en fonction de sa position dans un classement :

[...]Moi, je regarde sur la plaquette de la Licence. Parce qu'ils partent au niveau Licence...
- *Toujours ?*

Disons que c'est une politique de l'université que de les faire partir au niveau Licence, parce que c'est plus simple. Parce qu'à l'heure actuelle au niveau Maîtrise, il y a toujours des problèmes, étant donné qu'à la fin de la Maîtrise, on doit choisir entre un DESS, un DEA ou partir dans l'industrie, en gros c'est ça... Et le problème, c'est que les DESS et les DEA sont des diplômes dans lesquels on entre sur dossier, donc il faut avoir ses notes et on a beaucoup de mal à avoir les notes à temps pour que les étudiants puissent faire leurs dossiers pour les DESS et les DEA. Cela pose aussi des problèmes, parce qu'il y a des DEA

¹⁰⁴ Introduction du dernier ouvrage de DURU-BELLAT (M), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. PUF, 2002

¹⁰⁵ Op. Cit. Duru-Bellat. Page 6

¹⁰⁶ Op. Cit. Duru-Bellat, page 157

qui prennent sur notations, suivant des rangs. Et donc eux, ils sont incomparables, (rire) donc, on préfère les faire partir en Licence, parce qu'en plus, une fois qu'ils sont rentrés, même s'il y a eu un manque, l'année de Maîtrise, on se débrouillera pour leur faire faire une option qui récupérera les manques qu'ils ont. »

Madame Danielle

En France et en Italie, même si officiellement il n'y a aucune injonction à partir en troisième année comme à l'Université de Bristol, cela ne signifie pas que tous les choix soient comparables et pareillement valorisants. Au-delà du système de notation, il y a donc tout un ensemble de stratégies de cooptation, de choix mutuels à l'œuvre au niveau de certains paliers d'orientation. La façon dont Pascal énonce le phénomène est révélatrice « ils préfèrent avoir LEURS élèves... sur place » :

« J'en ai profité en maîtrise, ce qui n'était pas d'ailleurs conseillé spécialement par les professeurs en sciences, bien au contraire, qui estiment que la maîtrise est une année délicate pour le passage en DEA ou en DESS, alors ils préfèrent avoir leurs élèves... sur place. Ils préconisent plutôt la licence disons. »

Pascal, 24 ans

Rappelons également que les pays et les différentes universités ont aussi une dimension symbolique non négligeable, car ils sont situés souvent les uns par rapport aux autres dans une perspective évolutionniste. Est-ce un hasard si sur les trois étudiantes françaises étant parties en Italie interrogées par entretien, deux avaient déjà effectué un premier voyage dans un pays anglophone ? Aller dans un pays « avancé » permet d'anticiper des transformations jugées inéluctables dans les autres pays. C'est ce que nous dit Alex :

« [...] Tous les étudiants mobiles géographiquement sont comme ça, ils ont une ouverture qui leur est propre, ils sont vraiment ouverts sur les autres.... Ils apprennent d'autres méthodes de travail aussi, à s'adapter rapidement à un endroit également. Ouais, c'est l'adaptation rapide à d'autres endroits, c'est ça qui est bien et qui caractérise les étudiants Erasmus, je crois. Et puis après, ça doit aider forcément, scolairement et sur le CV évidemment c'est marqué ! « Ah, vous avez passé un an en Angleterre ! » on nous dit souvent dans les entretiens. Puisqu'ils sont en avance sur nous, c'est même un prestige. »

Alex, 22 ans (souligné par nous)

Les régularités statistiques relatives au niveau d'étude des étudiants Erasmus (quelles que soient leur discipline d'études et la destination choisie), nous donnent des indications sur les moments jugés opportuns pour un séjour. A l'étranger, les étudiants Erasmus se trouvaient dans l'enseignement supérieur en moyenne depuis 3 ans. Ce chiffre varie en fonction des pays d'origine. Selon les données de l'étude de Teichler (U) et Maiworm (F)¹⁰⁷ le nombre d'années d'études se situe entre 1,1 et 1,9 pour le Royaume-Uni, entre 2,3

¹⁰⁷ Op. Cit. MAIWORM (F), TEICHLER (U), *"The Erasmus Experience"*

et 2,6 pour la France et entre 2,9 et 3,7 pour l'Italie. Ces écarts sont vraisemblablement dus à des différences au niveau de la durée des programmes d'études de premier niveau et de l'organisation des systèmes éducatifs européens : les étudiants ERASMUS des pays Anglo-Saxons (Irlande, Grande Bretagne) sont en général plus jeunes et depuis moins longtemps dans l'enseignement supérieur que leurs confrères danois, norvégiens ou italiens pour ne prendre que trois exemples¹⁰⁸. Dire que la population des étudiants Erasmus est une population jeune, ne peut se faire néanmoins, sans s'intéresser aussi à l'année de départ dans la hiérarchie des niveaux universitaires. De manière générale, la majorité des étudiants Européens partent durant leur troisième année d'études (entre 35 et 40% suivant les années), même si une autre part importante effectue son séjour durant la quatrième année (environ 30%). En France, c'est bien en troisième et en quatrième année que partent la majorité des étudiants Erasmus selon les données du rapport 2000 de la Commission Européenne et du rapport final de la même étude en 2006¹⁰⁹. En Italie la répartition des sortants est relativement hétérogène suivant l'année d'études. Que ce soit en 1997-98 ou en 2004-05, plus de 15% des étudiants Erasmus italiens interrogés étaient en cinquième année et plus de 5% en sixième année ou plus. Alors qu'au Royaume-Uni, pour l'année 2004-05 aucun n'était dans la dernière situation relatée et plus de 90% des étudiants n'avaient pas dépassé la troisième année, comme le montre le tableau 23 ci-dessous.

Tableau 23 : Niveau d'études des étudiants Erasmus par pays d'origine
-2004/2005- (en pourcentage)

	France	Italie	Royaume-Uni	Ensemble
Première année	9.0	3.5	1.1	2.0
Deuxième année	13.6	13.5	25.1	12.5
Troisième année	28.3	43.9	67.4	36.5
Quatrième année	37.8	17.2	5.9	29.8
Cinquième année	18.4	16.8	5	16.0
Sixième année ou plus	1.0	5.2	0	3.2
Total	100	100	100	100

Source: ECOTEC Research and Consulting *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students - DG EAC 01/0* 06 Manuel Souto Otero and Andrew McCoshan, August 2006

Ce tableau se lit ainsi : 9% des étudiants Erasmus français sortants étaient en première année en 2004-2005.

¹⁰⁸ L'âge des étudiants Erasmus reflète ainsi les différences observables dans les parcours étudiants d'un pays à l'autre. D'après les données de l'OCDE (Regards sur l'éducation 2005), l'âge typique d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire type A, programme de 5 à 6 ans est de 23-24ans en France, entre 23-25 en Italie et de 23 ans au Royaume-Uni. Mais lors de l'entrée à l'université les étudiants italiens sont en moyenne d'un an plus âgés que leurs homologues français et britanniques.

¹⁰⁹ En octobre 2005, ECOTEC Research and Consulting Ltd. a été désigné par la Commission Européenne (DG Education et culture) pour entreprendre une "étude sur la situation socio-économique des étudiants Erasmus" "*Survey of the socio-economic background of ERASMUS students*". L'objectif principal du contrat était d'ajourner les données et de faire une étude semblable à celle originellement portée par la Commission Européenne en 1998, rendue publique en 2000.

L'enquête de l'OURIP¹¹⁰, qui s'intéresse aux étudiants français et plus spécifiquement aux étudiants de Rhône-Alpes, souligne que, comparés à l'ensemble des inscrits (dont 50% sont âgés de « 24 ans et plus »), les étudiants partants en Erasmus sont assez jeunes, car 77,3% d'entre eux ont moins de 24 ans en 1997-98. Ils sont aussi plus souvent en avance par rapport à la population mère (42% contre 24,2%) et obtiennent à 71% leur bac en avance ou « à l'heure » (contre 62% pour l'ensemble des inscrits). De même, plus de la moitié d'entre eux n'ont pris aucun retard dans l'enseignement supérieur¹¹¹. Elizabeth Murphy-Lejeune, une des rares chercheuses en France à avoir effectué une enquête qualitative sur les participants au programme Erasmus, souligne qu'un grand nombre d'étudiants Erasmus « se sentent suffisamment sûrs d'eux, en raison d'un parcours rapide, pour accepter le risque relatif d'une parenthèse universitaire d'un an ». Elle précise cependant que son observation, liant âge, niveau d'études et disponibilité au départ, est peut-être « un trait propre à la réalité française »¹¹². Au contraire, d'après les résultats de notre enquête, cette caractéristique semble encore plus marquée dans les universités italiennes, où une vision anticipée du temps semble distinguer les étudiants Erasmus de leurs homologues sédentaires.

En effet, en Italie, on note que les étudiants Erasmus sont nettement plus jeunes que leurs confrères sédentaires. Une des caractéristiques depuis longtemps relevée dans le système d'enseignement supérieur italien est le nombre élevé d'étudiants « *fuoricorsi* »¹¹³, comme nous l'avons souligné. A l'université, en Italie, chaque étudiant décide du nombre d'examens qu'il souhaite passer chaque trimestre, l'inscription l'année suivante n'est pas subordonnée à un quelconque rendement scolaire. Même si leur nombre diminue, Corrado De Francesco¹¹⁴ note que les « *fuoricorsi* » représentaient encore à la fin du 20^{ème} siècle plus de 30% des inscrits. Il souligne qu'en 1983/84, selon une étude réalisée par Paolo Trivellato à l'Université de Milan, plus de 40% des diplômés en Littérature et Sciences

¹¹⁰ Op. cit. PICHON (LA), COMTE (M), POULARD (X)

¹¹¹ Les auteurs calculent le retard pris dans l'enseignement supérieur ainsi : au moment de l'année de sortie en soustrayant le retard au bac. (*Ils considèrent qu'un étudiant est en retard lorsqu'il est âgé de plus de 21 ans en licence, de plus de 22 en maîtrise, de plus de 23 ans en DEA, DESS ou préparation à l'agrégation et plus de 27 ans en doctorat*).

¹¹² Elizabeth Murphy-Lejeune, « un portrait d'étudiants mobiles en l'an 2000 : le cas français », in VANISCOTTE, HOUGUENAGUE, WEST dir.. La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité, l'Harmattan, 2003.

¹¹³ Etudiants inscrits dans une discipline au-delà du nombre d'années théoriquement requis pour l'obtention d'un diplôme.

¹¹⁴ DE FRANCESCO (C), « Un'università poco selettiva e poco produttiva ? » in R. Moscati dir., *La sociologia dell'educazione in Italia*, Bologna, Zanichelli, 1989, 286p.

Politiques sont restés inscrits au moins huit ans, au lieu des quatre ans théoriques. Comme souligné précédemment la mise en place du LMD, qui est nommé 3+2 en Italie, a introduit un diplôme universitaire de niveau intermédiaire appelé *Laurea breva (ou triennale)*. Ce dernier n'a cependant pas changé le phénomène d'autogestion des parcours par les étudiants, (autogestion quasi-inexistante dans les systèmes français et anglais où la réussite d'un nombre prédéfini d'examens est requise pour la poursuite des études).

Dans l'étude de l'observatoire de Bologne¹¹⁵, une partie est consacrée à une comparaison du profil des diplômés en 1999 partagés entre deux groupes : *Erasmus* et *non-Erasmus*. Ainsi les femmes représentent 56% de la population observée : 55,8% parmi les *non-Erasmus* et 57% pour les *Erasmus*. Considérant cette différence ténue et la forte participation des facultés de langues aux échanges, les auteurs de cette étude concluent que le genre ne représente pas un facteur de sélection pour l'accès au programme Erasmus. Par contre, ils notent que les diplômés *Erasmus* sont plus jeunes de plus d'un an par rapport au *non-Erasmus*. La différence entre les deux groupes s'associe à une meilleure régularité pour les diplômés Erasmus qui terminent leurs études universitaires. En conséquence, les étudiants Erasmus italiens, même s'ils sont plus âgés que leurs homologues anglais, sont dans leur université d'origine parmi les plus jeunes. Comme nous l'avons vu, la sélection des étudiants Erasmus, après avis de concours (*il bando*), se base notamment sur le nombre d'examens passé. Monsieur Rinnodo, un responsable Erasmus de faculté, nous explique que sélectionner des étudiants déjà « en retard » ne ferait qu'ajouter une entrave supplémentaire à leurs parcours déjà prolongés:

Vous avez parlé des “graduatorie”, mais comment se fait la sélection des étudiants exactement?

[...] être avant toute chose à l'heure avec les cours universitaires, parce que ce n'est pas intéressant... Parce que quand un étudiant part en Erasmus, normalement il perd un peu de temps.[...] Finalement si on reste chez soi, on passe plus d'examens, on les passe plus vite. Donc ça ralentit un petit peu.. mais un étudiant très intelligent réussit à faire en sorte que ce ralentissement n'arrive pas. Cependant ce n'est pas très intéressant d'envoyer des étudiants qui sont déjà très en retard avec les examens en Italie, parce qu'alors s'ajouterait ralentissement au ralentissement... Et alors il y aurait de fort risques de retard pour un étudiant qui ne démontrerait pas le fait de savoir gérer son quotidien.

Signore Rinnodo¹¹⁶

¹¹⁵ Op. cit CAMMELLI (A) – A cura di – I laureati ERASMUS/SOCRATES anno 1999

¹¹⁶ Ha parlato delle graduatorie, ma come si fa la selezione degli studenti esattamente?

[...]Essere prima di tutto in orario con i corsi universitari, perché non è interessante.. Perché quando uno parte in Erasmus, normalmente perde un po'di tempo. [...]Alla fine se uno rimane a casa proprio da più esami, li da più velocemente. Quindi rallenta un pochettino.. ma uno studente molto intelligente riesce a far sì che questo rallentamento non avvenga. Però non è molto interessante mandare degli studenti che sono già molto indietro con gli esami in Italia, perché allora si aggiungerebbe rallentamento a rallentamento... E allora andrebbero a un forte rischio di ritardo per un studente che ha dimostrato di non sapere gestire il quotidiano.

Au Royaume-Uni, il n'y a, à notre connaissance, aucune enquête qui compare les diplômés ayant fait un séjour Erasmus avec leurs homologues sédentaires selon les variables âge et sexe. Mais comme nous l'avons vu, la majorité des étudiants doivent faire une année supplémentaire d'étude pour l'obtention du diplôme de premier niveau universitaire, quels que soient leurs résultats, s'ils font un séjour Erasmus. De plus, presque la moitié des effectifs est constituée par des étudiants en langues pour qui s'expatrier est obligatoire. Une analyse des chiffres des bureaux de statistiques des universités, prises pour l'étude de cas, couplée à un examen de nos données construites grâce à l'enquête par questionnaire, nous permet néanmoins d'approfondir notre analyse sur les qualités scolaires des étudiants Erasmus.

A l'Université de Provence nous avons comparé nos proportions avec celles de l'OVE¹¹⁷, concernant notamment le type de baccalauréat possédé, l'âge d'obtention et la mention obtenue. Sur les 20 313 étudiants français inscrits à l'Université de Provence en 2004-2005¹¹⁸, 64,3% avaient déclaré, à la saisie sur Apogée lors de l'inscription administrative, avoir obtenu un baccalauréat avec mention « passable », alors que parmi les étudiants Erasmus interrogés par questionnaire, plus de la moitié avaient obtenu une mention (cf. tableau 24 suivant). De même à l'Université de Provence en 2004-2005, les étudiants Erasmus étaient plus de 85% à avoir obtenu leur bac en avance ou « à l'heure », contre 61,9% dans l'échantillon d'étudiants « sédentaires ». Mais de quel baccalauréat s'agit-il ? Là encore les étudiants Erasmus se distinguent. Plus de 95% d'entre eux ont passé un baccalauréat général : Scientifique (S), littéraire (L) et économique (ES)¹¹⁹. Alors que parmi l'ensemble des inscrits cette année-là, ils n'étaient que 85% dans ce cas (83,8% parmi la population témoin enquêtée). L'absence d'étudiants en possession d'un baccalauréat professionnel parmi les Erasmus interrogés mérite aussi d'être relevée.

¹¹⁷ Observatoire de la Vie Etudiante

¹¹⁸ Auquel on doit ajouter les 3131 étudiants étrangers inscrits cette même année, pour obtenir le total des inscrits à l'université de Provence en 2004-2005 (année de l'enquête).

¹¹⁹ Avec en tête le baccalauréat littéraire, étant donnée la composition disciplinaire de cette population.

Tableau 24 : Mention obtenue au Baccalauréat par les étudiants Erasmus et les étudiants « sédentaires » de l'Université de Provence
-2004-2005- (en pourcentage)

Mention	Population Erasmus	Population « témoin »	Ensemble des inscrits en 2004-2005
Passable	41,5	78,1	64,3
Assez Bien	37,0	19,1	24,7
Bien	18,2	2,8	9,1
Très Bien	3,3	0	1,9
TOTAL	100 (N= 155)	100 (N= 105)	100 (N=20313)

$\chi^2 = 37,2 \quad p < 0,001$

Source : Enquête par questionnaire et chiffres de l'OVE de l'Université de Provence pour l'ensemble des inscrits à l'UP.

Ce tableau se lit ainsi : Parmi les étudiants Erasmus sortants interrogés 41,5% avaient obtenu la mention passable au baccalauréat, alors que parmi l'ensemble des inscrits en 2004-2005, ils étaient 64,3% dans ce cas.

A l'Université de Turin, nous constatons également que les étudiants Erasmus obtiennent dans une plus large proportion la *Maturità classica, scientifica et linguistica*. Leurs homologues sédentaires sont plus nombreux à avoir fréquenté les instituts techniques et professionnels, comme le montre le tableau 25 suivant. Les données du ministère italien ne nous permettent pas de comparer les notes à la *Maturità* entre étudiants « sédentaires » et étudiants Erasmus ; néanmoins d'après notre enquête il semblerait que les étudiants Erasmus aient obtenu de meilleurs résultats que leurs homologues sédentaires à l'examen qui clôture les études secondaires. Sur une base 100, plus du tiers des étudiants Erasmus avaient reçu une note de plus de 91 points, contre un peu moins de 20% des étudiants de la population témoin. De même, moins de 10% des premiers ont eu une note entre 60 et 70, alors que les seconds étaient plus de 30% dans ce cas. Notre étude nous montre qu'ils sont aussi plus souvent « à l'heure » lors de l'entrée à l'université. Par contre, en ce qui concerne leurs parcours dans l'enseignement supérieur, les données disponibles du bureau de statistiques sont assez difficiles à traiter. La mise en place du LMD a créé un niveau intermédiaire (niveau Licence) inexistant auparavant, sans complètement faire disparaître l'ancienne structure. Des étudiants demeurent donc inscrits à la *Laurea VO* (c'est-à-dire *Vecchio Ordinamento*), certains *fuori corso* ou « à l'heure » sont passés en cours de cursus au nouveau système, mais en choisissant selon leur gré la *laurea triennale* ou la *laurea specialistica*, ce qui rend difficile les analyses.

Tableau 25 : Répartition des étudiants Erasmus et « sédentaires » de l'Université de Turin par institution et type de baccalauréat (*Maturità*)
-2004- (en pourcentage)

Maturità	ERASMUS	TEMOIN	Première inscription en 2004-2005(1)
Classica	26,8	17,6	11,0
Scientifica	37,8	31,4	30,6
Linguistica	18,1	6,5	3,3
Istituto tecnico	7,8	27,4	29,1
Istituto professionale	1,6	1,9	8,9
Istituto magistrale	0,8	2,0	5,9
Altra scuola/maturità	7,1	13,1	11
Total	100 (N=127)	100 (N=153)	100 (N=11473)

$\chi^2 = 202,9$ $p < 0,001$

Source: enquête par questionnaire 2004-2005 et données du MIUR.

(1) Ensemble des étudiants de l'université de Turin, 1ère immatriculation en 2004-2005 (Immatricolati a.a 2004-05 per tipo di diploma di scuola secondaria superiore del università degli studi di Torino) MIUR - Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria.

Qu'en est-il à l'Université de Bristol ? Là encore les chiffres du bureau de statistiques de l'université nous donnent seulement une répartition selon deux types d'institutions d'enseignement secondaire : *State School* et *Non State School* (école publique, école privée). Mais notre enquête nous permet, en fonction d'indicateurs comme le nombre de *A'level* passé et les résultats obtenus, de comparer les populations « Erasmus » et « non-Erasmus ». La première se distingue par une forte proportion d'étudiants ayant passé plus de 5 *A'levels* et *CGCE*, de 15 points supérieure à ceux de notre population témoin (23,2% contre 8,0%). Ils sont également 84,1% à avoir soutenu un examen de langue, contre 25% chez les étudiants « sédentaires ». Leurs résultats aux *A'levels* sont aussi meilleurs que ceux de la population témoin, comme le montre le tableau 26 ci-dessous. En ce qui concerne le retard scolaire, il n'y a pas de différence notable entre les deux groupes. La comparaison avec les statistiques construites par l'Université de Bristol est là encore délicate, la variable âge étant divisée en deux modalités (moins de 21 ans et plus de 21 ans à l'entrée à l'université), mais sans référence au « statut de l'étudiant » (temps plein, temps partiel). Ceci sans non plus intégrer l'année sabbatique (*the gap year*) que certains étudiants britanniques s'octroient après l'obtention de leurs *A levels*. Par ailleurs dans nos échantillons, il est intéressant de noter que parmi les étudiants Erasmus, la proportion de ceux ayant pris une année sabbatique (*gap year*¹²⁰) avant l'entrée à l'université est plus

¹²⁰ The « gap year » est une pause en cours d'études, qui peut durer entre quelques mois et une année entière. En Angleterre, beaucoup de jeunes prennent une année sabbatique à la sortie du baccalauréat, avant de rentrer à l'université. Cette année peut impliquer un voyage, des voyages à l'étranger ou une période de travail et de voyages en Grande-Bretagne, indépendamment ou avec des organisations spécialisées pour les 'gappers'. Les

faible que pour les étudiants « sédentaires » (37,8% contre 47%). Ceci pouvant expliquer cela. L'année Erasmus serait alors une « *gap year* » différée pour des étudiants britanniques de milieux privilégiés en mal d'aventure.

**Tableau 26 : Résultats aux examens de fin d'études secondaires
des étudiants Erasmus et « sédentaires » de l'Université de Bristol
–2004– (en pourcentage)**

	Population « Erasmus »	Population « témoin »	ENSEMBLE
Uniquement des "A"	63,4	23,2	41,4
Une majorité de "A"	20,7	29,2	25,4
Egalité « A » et autres notes	7,2	17,3	12,7
Une Majorité de B et en dessous	8,5	30,3	20,5
TOTAL	100 (N=82)	100(N=99)	100 (N=181)

$\chi^2 = 28,3$ $p < 0,001$

Source : enquête par questionnaire en 2004-2005

L'âge de la population des étudiants Erasmus n'est donc pas la seule variable intéressante à relever par rapport à notre problématique : la sélection scolaire se couplerait-elle d'une sélection sociale ? Les auteurs du rapport 2006 sur la situation socio-économique des étudiants Erasmus commentent en ces termes les résultats de leur enquête sur l'origine sociale: « Il semblerait qu'il y ait eu un progrès dans l'attrait de personnes provenant d'un milieu social moins privilégié, par rapport aux chiffres de l'année 2000. La proportion des étudiants indiquant que les revenus de leurs parents se situaient dans la moyenne ou en dessous de la moyenne était de 53% en 2000, elle était de 63% en 2006¹²¹ ». Cette déclaration est cependant critiquable et contradictoire avec d'autres données que ces auteurs exposent eux-mêmes dans leur rapport. Ainsi, ils soulignent que le niveau

raisons souvent invoquées à cette tradition britannique sont les pressions que subissent les étudiants britanniques pour l'obtention des A levels. Pour certains, cette année permet aussi de réfléchir à quelle université choisir et éventuellement de gagner de l'argent pour payer les études universitaires. La plupart des universités voient cette année sinon positivement, du moins comme non préjudiciable à la poursuite d'études. Il existe même un *Year Out Group*, qui réunit un grand nombre d'organisations basées au Royaume-Uni, qui gère un ensemble de projets régionaux, nationaux et internationaux. Les recherches sociologiques sur le sujet, notent que malgré l'existence d'étudiants d'origine sociale modeste participant à cette tradition, la majorité de ceux faisant cette expérience proviennent de milieux privilégiés. Ce qui attire l'attention à la fois du milieu académique, mais également des industries éducatives et touristiques. Une étude du *Department for Education and Skills* en 2004, estimait à 50,000 le nombre de jeunes qui repoussent l'entrée à l'université l'année de l'étude. Il est intéressant de noter que les mêmes questions se posent, pour ce type de mobilité, comme pour le séjour Erasmus. Simpson a récemment souligné dans une conférence sur le sujet : . "We give young people a lot of kudos for travelling to shanty towns, but what do they actually learn [...] Just seeing something doesn't actually teach them about it. It just shows them that the world is very diverse"

¹²¹ Op. cit *Rapport 2006 sur la situation socio-économique des étudiants Erasmus*, page 6: "It is important to highlight, however, that there seems to have been some progress in attracting people from less well-off backgrounds in the last five years."

d'éducation des parents d'étudiants Erasmus est toujours largement supérieur à celui des parents de la moyenne des étudiants (si on le compare avec les données de l'enquête EUROSTUDENT notamment). Une tendance accentuée, si nous rapportons ce niveau d'études moyen, à celui de l'ensemble de la population. De même, ils notent que le statut professionnel des parents des étudiants ERASMUS est lui aussi, en moyenne, bien supérieur à celui de l'ensemble de la population étudiante. Le programme Erasmus permet-il alors vraiment, comme se plaisent à le souligner ses défenseurs, une « démocratisation » de la mobilité étudiante ?

2.1.4 Démocratisation de la mobilité étudiante ou massification?

Quels sont les divers sens du concept de « démocratisation » et pourquoi faire la part, dans les caractéristiques sociales de la population étudiée, de ce qui relève du phénomène de massification de l'enseignement supérieur et de ce qui tient à la spécificité de la population étudiée (Erasmus) ? Antoine Prost¹²² est l'un des premiers auteurs en France à avoir proposé une typologie des formes de démocratisation, en distinguant les démocratisations « quantitative » et « qualitative ». Le premier sens renvoie à l'acception usuelle du terme. Il en va de la démocratisation de l'enseignement comme de l'accès à tout autre type de biens. Ce qui correspond, en terme d'indicateur, à se pencher uniquement sur le taux d'accès. La démocratisation qualitative est centrée, quant à elle, sur la diminution des inégalités sociales de parcours scolaire telle qu'elle peut être mesurée, par exemple, à travers le rapprochement des trajectoires scolaires moyennes des enfants de cadres et d'ouvriers. De son point de vue, la première « démocratisation » est incontestable, mais non la seconde. Même s'il est possible, en s'inspirant de Prost de distinguer une démocratisation « quantitative et qualitative », d'une « démocratisation quantitative non qualitative », ces combinaisons ne permettent pas toujours de désigner de façon précise les modalités de démocratisation de l'institution universitaire. Plus récemment Pierre Merle, Marie Duru Bellat et Alain Mingat¹²³ ont cherché à séparer les effets du changement du recrutement social, liés à l'ouverture quantitative de l'institution scolaire, de ce qui pourrait résulter d'une modification de ses modes de fonctionnement.

¹²² PROST (A), *Education, société et politiques*, Paris : Ed du seuil, 1992, 226p.

¹²³ MERLE (P) « le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, in *Population*, vol 55, n°1, 2000, pp15-50

DURU-BELLAT (M), MINGAT (A), « un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps » in *L'Année sociologique*, n°38, 1992, pp309-340

Il devient alors primordial de prendre en considération les hiérarchies scolaires des filières pour l'analyse de l'accès aux études et aux diplômes comme classement scolaire et social. Ainsi s'observe une tendance à l'accentuation des inégalités. En ce sens, les modalités d'analyse de la démocratisation de l'institution scolaire valent au-delà de l'espace national. De même l'accès, que ce soit à un niveau d'études ou à la mobilité ne prend totalement son sens que s'il est associé à un certain niveau de compétences scolaires. L'étude des modalités de démocratisation de la mobilité ne peut donc faire l'économie de variables qualitatives. Pouvons-nous réellement parler de démocratisation de la mobilité étudiante lorsque nous constatons qu'en Angleterre, en Italie comme en France, l'expansion majeure de l'enseignement supérieur a été et reste largement quantitative et que des inégalités importantes persistent, d'accès à certaines filières et surtout de parcours?

En France, l'accès d'un nombre croissant de jeunes à un niveau scolaire plus élevé n'a pas été le gage d'une réduction des inégalités dues aux origines sociales. Les données du ministère de l'Education nationale, permettent de conclure à une démocratisation ségrégative¹²⁴ au niveau de l'enseignement supérieur. Les stratégies scolaires distinctives évoluent dans le temps et ne peuvent être mesurées facilement de façon diachronique. Nous avons fait l'hypothèse que le séjour Erasmus pouvait en être une nouvelle forme. Nous verrons ici les effets que ces stratégies distinctives sont susceptibles de produire en termes de compétences scolaires et sociales. Intégrer dans l'élaboration des données la hiérarchie inter-filières et sa transformation, nous permet de corroborer l'idée d'une ségrégation sociale croissante des publics étudiants. Parallèlement au mouvement de démocratisation de l'ensemble, des inégalités scolaires d'une autre forme ont accompagné la massification universitaire. Dans l'enseignement supérieur français, la diversité des filières assure, encore plus que dans le second degré, une homogénéisation des publics scolaires. Les grandes écoles sont marquées par une quasi-stabilité sociale de recrutement.

¹²⁴ Pierre Merle distingue trois types de démocratisation dans le cadre d'une augmentation continue des taux de scolarisation par âge. Le premier type correspond à la démocratisation égalisatrice : c'est-à-dire lorsqu'il existe une égalisation des conditions sociales d'accès aux différentes séries de bac par exemple et si les différences qualitatives des cursus scolaires (fréquence des redoublements, niveau de compétences scolaires) diminuent. Le second type de démocratisation correspond à une situation inverse de la précédente : l'accroissement des taux de scolarisation par âge est associé à une augmentation des écarts sociaux d'accès dans les différentes filières considérées. Lorsque les séries de bac connaissent une sorte de mouvement de spécialisation sociale, il s'agit d'une démocratisation ségrégative. Les écarts sociaux de recrutement augmentent ainsi de façon relative. Le troisième type de démocratisation renvoie à une situation intermédiaire et correspond à une sorte de *statu quo* des positions de chaque catégorie sociale. Merle utilise l'expression de « démocratisation uniforme » qu'il emprunte à Goux (D) et Maurin (E). Cf. MERLE (P) « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », in *Population*, INED, N°1, Janvier/Février 2000

En outre, le caractère ségrégatif de la démocratisation s'accroît avec l'élévation des niveaux de scolarité. Dans un contexte de différenciation de l'offre de formation, les inégalités qualitatives semblent devenir aujourd'hui déterminantes dans les cursus universitaires. Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer¹²⁵, parle de « translation des inégalités », c'est-à-dire de report vers des niveaux supérieurs des inégalités constatées précédemment aux niveaux inférieurs. Si nous comparons ces analyses avec les résultats de recherches sur la démocratisation dans d'autres pays, nous pourrions tirer la conclusion suivante : les inégalités se déplacent plus qu'elles ne diminuent, sauf peut-être dans certains pays scandinaves. Au-delà des débats qui perdurent sur les comparaisons internationales (puisqu'elles sont sous-tendues des conceptions de l'égalité et des critères de mesure différents), elles apportent des éclairages heuristiques sur les processus associés à la démocratisation. Elles montrent, notamment, que l'ouverture du système éducatif n'est pas la seule stratégie pour démocratiser et qu'elle engendre des effets pervers.

Au Royaume-Uni, la forte association qui existe entre le type d'école secondaire et les qualifications existantes, se situe dans un contexte d'augmentation générale du nombre de diplômés du secondaire. Ceci a réduit fortement le fossé qui existait entre les enfants de catégories sociales non-manuelles (*Service class*) et les enfants de la classe ouvrière (*working class*), en terme éducatif au-delà de 16 ans. Cependant ce n'est pas le cas pour la poursuite des études au-delà de 18 ans au sein d'universités. Les données des études diachroniques électorales britanniques de 1979 à 1997 illustrent cette quasi-immuable relation entre origine de classe et réussite scolaire. Ainsi parmi toutes les cohortes étudiées durant la période de l'étude, les enfants dont le père faisait partie des plus hautes catégories sociales (*service class*), ont toujours eu approximativement 14 fois plus de chance d'avoir un *A-level* que ceux dont le père était relativement peu ou pas qualifié. Halsey (A.H.)¹²⁶ note que mesurée en termes relatifs, la proportion des enfants entrant dans l'enseignement supérieur et provenant d'une famille de travailleurs manuels peu ou pas qualifiés, a très peu varié à travers les quatre cohortes qu'il a étudiées. Comme le montre le tableau 27, l'université anglaise reste massivement une institution des classes supérieures et l'enseignement post-scolaire, de façon dominante, demeure le lot des classes ouvrières.

¹²⁵ L'analyse "mixte" de ces auteurs, prend en compte l'évolution des taux d'accès à chacun des niveaux du système, en fonction du contexte plus global d'accès à l'éducation.

DURU-BELLAT(M), KIEFFER (A), « La démocratisation de l'enseignement supérieur en France » : polémiques autour d'une question d'actualité » in *Population*, INED, N°1, Janvier/Février 2000 p54.

¹²⁶ HALSEY (AH), RIDGE (JM), HEALH (AF), *Origins and Destinations: Family, class and education in modern Britain*, Oxford; Clarendon Press, 1980

**Tableau 27a : Répartition des étudiants britanniques par type d'institution
selon leurs origines sociales¹²⁷**

Classe sociale du père <i>Cf. tableau 27b</i>	Further Education A temps partiel	College of education	Universities
1, 2	14,1	25,9	52,4
3, 4, 5	34,1	38,4	27,9
6, 7, 8	51,8	35, 7	19,7
Total	100	100	100

Tableau 27b : Professions britanniques et regroupement par classe

Classes	Pourcentage	Regroupement en trois classes	Pourcentage
1. Professions libérales, membres de gouvernement, administratifs hautement qualifiés, directeurs et propriétaires.	7,7	« SERVICE CLASS »	13,7
2. Professions libérales moins diplômés, administratifs et directeurs de moyennes entreprises. Métiers de supervision et techniciens supérieurs.	6,0		
3. Membre du clergé, employés dans les administrations et le commerce. Vendeurs....	7,5	« INTERMEDIATE CLASS »	31,4
4. Petits propriétaires, indépendants, commerçants, artisans.	12,6		
5. Techniciens moins diplômés, supervisions de travailleurs manuels.	11,3		
6. Travailleurs manuels qualifiés dans l'industrie.	27,2	« WORKING CLASS »	54,9
7. Ouvriers semi ou non qualifiés travaillant dans l'industrie	22,6		
8. Travailleurs Agricoles	5,1		
TOTAL	100		100

Source: Halsey, origins and destination, 1980

¹²⁷ Ainsi dans son échantillon 52,4% des étudiants inscrits à l'université sont issus de catégories socioprofessionnelles « supérieures », contre seulement 19,7% de catégories socioprofessionnelles modestes. Les enfants de ces dernières, au contraire, sont majoritaires (51,8%) dans les institutions d'enseignement post-scolaire.

Les récentes études sur les divergences d'accès et de réussite entre différents groupes socio-économiques au sein de l'enseignement supérieur italien vont également dans le sens du maintien, voire de la progression des inégalités.¹²⁸ Une réévaluation et un enrichissement des études de Cobalti (A) et Schizzerotto (A) sur la stratification sociale en éducation pour l'Italie nous sont donnés par Shavit (Y) et Westerbeek (K)¹²⁹. En 1961 et 1969 l'accès à l'université italienne a été libéralisé, permettant à tous les étudiants inscrits dans des institutions d'enseignement secondaire incluant celles à vocation professionnelle (*istituti professionali*), traditionnellement fréquentées par les catégories « populaires », de poursuivre des études universitaires. Les recherches menées notamment par Colbati (A) et Schizzerotto (A), montrent peu de changements dans les inégalités d'accès suivant la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance. Shavit (Y) et Westerbeek (K), soulignent pourtant qu'il y a eu une réduction de ces inégalités, mais seulement au bas de l'échelle scolaire, pré-universitaire. Ils montrent également que les réformes ont permis à davantage d'étudiants d'origine sociale modeste de s'inscrire à l'université. L'inscription aux diplômes universitaires ne signifie cependant pas leur obtention. Bien souvent les « nouveaux » étudiants viennent grossir les rangs des *fuoricorsi* et de ceux qui abandonnent. En outre, des études soulignent dans ces inégalités le rôle du niveau scolaire des parents et notamment celui de la mère.

Daniele Checchi¹³⁰, modélise par une régression l'idéal type de l'étudiant italien qui réussit à l'université : il provient d'une ancienne institution d'enseignement secondaire, lycée (scientifique ou classique) et a souvent une mère possédant un diplôme universitaire et/ou un père appartenant aux catégories socioprofessionnelles privilégiées. L'auteur note la permanence des différences de proportion de fils et filles qui obtiennent la *Laurea* en fonction du niveau d'éducation des parents. Un étudiant dont le père a un diplôme universitaire a toujours 30% de chance supplémentaire d'obtenir un diplôme universitaire, par rapport à un étudiant dont le père n'a pas poursuivi au-delà des études secondaires. Les données de l'ISTAT sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur entre 1995 et 1998, montrent qu'une fois inscrits à l'université, 5,8% des enfants de diplômés

¹²⁸ COBALTI (A), SCHIZZEROTTO (A), *La mobilità sociale in Italia : L'influenza dei fattori di disuguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Bologna, Il Mulino, 1994, 290p.

SHAVIT (Y), WESTERBEEK (K), "Educational Stratification in Italy. Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity", In *European Sociological Review*, vol.14 n°1, 1998

¹²⁹ Idem. SHAVIT (Y), WESTERBEEK (K)

¹³⁰ CHECCHI (D), "The Italian educational system: family background and social stratification", in *ISAE. Annual Report on Monitoring Italy*. Roma, 2003, 131-176

universitaires abandonnent leurs études au bout de 3 ans, tandis qu'ils sont 15% parmi les enfants de non diplômés. La probabilité d'abandon croît avec la diminution de l'instruction du père et de la mère. Plusieurs éléments sont donc mis en avant dans la compréhension de l'inégalité d'accès et de réussite universitaire selon l'origine sociale en Italie : la différence de rendement des études suivant l'origine sociale, leur coût, le prix du temps, une plus forte aversion au risque, sont associés à une probabilité majeure d'abandon. La démocratisation de l'éducation semble aussi largement contrecarrée par une certaine dévaluation des titres et ne débouche pas toujours sur un accroissement de la mobilité sociale. D'autant que cette dernière pourrait elle-même être discutée à l'aune des changements de contenu des emplois et de l'évolution de leur structure elle-même.¹³¹

Chaque université possède en France, en Italie et en Angleterre une place distincte dans la hiérarchie sociale des établissements et bien particulière dans l'enseignement supérieur des nations. Il est par conséquent important de souligner, pour ne pas créer de biais dans l'analyse, que les établissements choisis pour l'étude de cas, ne se situent pas au même niveau dans cette hiérarchie des institutions au sein de leurs pays respectifs. Au Royaume-Uni, des statistiques publiées par l'HEFC, (*Higher Education Funding Council*) nous dévoilent que les universités en 1998/99 accueillent en moyenne 16% d'enfants originaires de catégories sociales modestes 6 à 8¹³². Le conseil avait demandé à toutes les institutions de mettre en œuvre des stratégies permettant d'élargir l'éventail social de leur recrutement. C'est dans ce cadre que l'Université de Bristol a créé le 'comité d'élargissement de la participation' (*Widening Participation committee*), qui établit des statistiques et diffuse (peu souvent) quelques chiffres. Ceci nous a permis d'observer qu'en dehors d'Oxford et Cambridge, Bristol est l'une des universités où le taux d'étudiants d'origine sociale « modeste » est le plus bas (12% incluant les catégories 4 et 5¹³³). Malheureusement les données mises au jour ne permettent pas d'entrevoir une éventuelle, nous dirons même attendue, différence des taux selon les filières. Inversement l'Université de Provence, comme la plupart des universités françaises de province, a accueilli une partie des enfants de la massification scolaire. Néanmoins les fils et filles de cadres, professions intellectuelles supérieures et intermédiaires représentent toujours presque 60% des

¹³¹ Ainsi pour ne prendre qu'un exemple proche de nous, le métier de Maître de Conférence dans certaines disciplines universitaires à quelque peu évolué, certaines tâches sont devenues du travail intellectuel à la chaîne, inconcevable il y a quelques décennies.

¹³² 6= Semi-routine occupations 7 =Routine occupations 8 =Never worked and long-term unemployed

¹³³ 4= Employers in small organisations 5= Lower supervisory occupations

inscrits¹³⁴. La part des enfants d'ouvriers et d'employés était en 2004-2005 à peine supérieure à 30%. A l'université, en Italie, jusqu'à une période relativement récente, la profession du père et encore moins celle de la mère n'était signalée et relevée de manière systématique. Le ministère italien de l'instruction, de l'université et de la recherche (*MIUR*) ne diffuse aucune base de données relative à l'origine sociale, qui permettrait de différencier les établissements d'enseignement supérieur de la péninsule¹³⁵. Nous pouvons cependant estimer qu'étant donnée la structure de l'emploi dans la région du Piémont et le retard aux études en Italie, l'Université de Turin a certainement attiré des étudiants d'origine sociale modeste (sans oublier bien entendu les différences existantes entre disciplines, que nous avons soulignées précédemment)¹³⁶.

C'est dans ce contexte que nous pouvons interroger les études commanditées par la Commission Européenne dont celle de Maiworm (F) et Teichler (U), qui mettent en avant les bienfaits de l'institutionnalisation de la mobilité étudiante pour son rôle dans la démocratisation des possibilités de séjours académiques à l'étranger. Si en effet, comme le constate aussi l'étude de Jallade (JP), Gordon (J) et Lebeau (N), la mobilité organisée, institutionnalisée permet, par le biais des bourses accordées par les agences Erasmus nationales et les régions, à davantage d'étudiants d'origine sociale modeste de pouvoir faire un court séjour à l'étranger, pouvons-nous aussi rejoindre ces auteurs lorsqu'ils affirment que la situation économique n'est pas un facteur influant de manière significative la décision de départ ? Près de deux tiers des étudiants ERASMUS ayant répondu au questionnaire distribué par la CE en 1997-98¹³⁷, ont indiqué que leurs deux parents occupaient un poste de cadre, de spécialiste ou de technicien. Environ la même proportion

¹³⁴ Calcul effectué à partir de la base des inscrits français à l'Université de Provence en 2004-2005 (20285 unités). La saisie sur la base (Apogée) de la PCS lors de l'inscription de l'étudiant, se fait à l'aide de la nomenclature de l'INSEE en 6 postes. Mais 3 catégories supplémentaires ont été créées : 7, 8 et 9 (indéterminés, inactifs et chômeurs) Ce qui peut entraîner des confusions dans l'analyse. Nous les avons donc retirées de la base pour le calcul de la proportion de chaque catégorie, mais il faut savoir que ces catégories regroupent presque 20% des inscrits.

¹³⁵ Les statistiques dont nous disposons proviennent de trois sources : EURO STUDENT, ISTAT et les enquêtes AlmaLaurea. La position socio-économique des parents des étudiants est calculée en fonction de la profession et du niveau d'études. Cependant les données auxquelles nous avons eu accès présentent souvent une nomenclature en 4 catégories (bourgeoisie, classe moyenne salariée, petite bourgeoisie et classe ouvrière), mais ne nous informe pas sur un niveau moins agrégé et plus précis. Il n'est pas rare non plus de trouver des classifications encore plus difficiles à interpréter (Nomenclature en 5 catégories 1)*Imprenditori* 2)*Liberi professionisti* 3)*Impiegati d'ogni grado* 4)*Lavoratori in proprio* 5)*Lavoratori dipendenti*, où les enfants d'employés représentent presque la moitié des inscrits !) Concernant le niveau d'études, le classement se fait entre les diplômés du supérieur (sans distinction) et les autres diplômés.

¹³⁶ D'autant qu'un nombre non négligeable d'étudiants proviennent du *Mezzogiorno*. Turin étant plus accessible économiquement par rapport aux villes de l'*Emilia Romagna* ou de la Lombardie. Le nombre d'étudiants dont la mère est « femme au foyer » en Italie est aussi beaucoup plus important que dans les autres pays choisis pour l'enquête, selon les données EURO STUDENT.

¹³⁷ Op. Cit. Rapport publié par la commission Européenne, direction générale de l'éducation et de la culture.

(30%) a mentionné que seul le père occupait un tel emploi, contre 6% pour la mère seulement. Les étudiants Erasmus ne seraient donc pas plus privilégiés que l'ensemble des autres étudiants de l'enseignement supérieur. Mais les auteurs de cette enquête, comme ceux des enquêtes 2000 et 2006 commanditées par la Commission Européenne précédemment cités, pour appuyer leurs dires, se sont basés sur l'estimation faite par les étudiants eux-mêmes, du revenu de leurs parents : « En réalité, 53% des étudiants sondés estiment le revenu de leurs parents équivalent ou inférieur à la moyenne. [...] La situation économique de la famille, exprimée par le niveau de revenu des parents, ne semble généralement pas constituer un facteur de sélection pour les étudiants Erasmus ». ¹³⁸ Est-ce un critère suffisant d'évaluation de leur situation économique ?

Les deux tableaux suivants permettent d'examiner les professions exercées par les parents d'étudiants Erasmus, en relation avec celles exercées par l'ensemble des actifs de la même classe d'âge supposée. Ainsi moins de deux-cinquièmes des travailleurs européens âgés de 45 ans ou plus exercent une profession de cadre, de spécialiste ou de technicien (comparé au deux-tiers des parents des étudiants ERASMUS). Comme dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, les enfants d'ouvriers et d'artisans sont très largement sous-représentés parmi les étudiants mobiles, même si l'écart semble diminuer pour la mobilité institutionnalisée par le programme Erasmus par rapport à celle spontanée.

**Tableau 28 : Profession des parents des étudiants ERASMUS par pays d'origine
-en 2000- (en pourcentage)**

	<i>France</i>	<i>Italie</i>	<i>Royaume-Uni</i>	<i>Moyenne des 15 pays de l'UE*</i>
Cadres et professions scientifiques	52	46	66	57
Spécialistes et techniciens	12	10	11	10
Employés administratifs, personnel des services et vendeurs	23	29	16	21
Artisans et ouvriers	11	11	4	9
Inactifs ou sans-emploi	2	2	2	2
Autres	0	1	0	1
Total (N)	100 (1566)	100 (1000)	100 (1046)	100 (9194)

Source : rapport sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS, publié par la commission européenne en 2000

¹³⁸ Page 5 du rapport : *Enquête sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS*, Rapport publié L'institut d'études européennes, centre de documentation européenne, BEDE 18/19, Période du 01/02/2000 au 15/02/2000

Tableau 29 : Profession exercée par les travailleurs de 45 ans et plus, en France, en Italie et au Royaume-Uni –1997- (en pourcentage)

	<i>France</i>	<i>Italie</i>	<i>Royaume-Uni</i>	Moyenne des 15 pays de l'UE *
Cadres et professions scientifiques	24	14	33	25
Spécialistes et techniciens	16	13	8	13
Employés administratifs, personnel des services et vendeurs	28	33	29	29
Artisans et ouvriers	32	36	30	32
Inactifs ou sans-emploi	1	4	0	1
Total	100	100	100	100

Source: Enquête européenne sur les forces de travail (EFT), 1997

*Comprend les pays suivants: BE, DK, DE, ES, FR, GR, IT, IE, NL, AT, PT, FI, SW, UK, NO

Interroger le niveau d'éducation des parents par contre, permet de relever des résultats univoques, que les enquêtes soient européennes ou plus locales : Il existe une proportion importante de parents possédant un niveau d'éducation élevé. Chez la majorité des étudiants ERASMUS, un des deux parents au minimum possède un diplôme de l'enseignement supérieur, qu'il soit de « type court » (moins de 3 ans) ou de « type long » (3 ans ou plus). En revanche les données de l'enquête européenne sur les forces de travail indiquent que moins de 18% de l'ensemble des personnes âgées entre 45 et 54 ans sont dans cette situation, contre environ 30% des parents des étudiants. Mais ceci est variable selon les pays, comme le montre le tableau 30 suivant. Les étudiants Erasmus italiens n'étaient que 38% à avoir au moins un des deux parents en possession d'un diplôme d'enseignement supérieur contre 50% des Erasmus français et 65% des Erasmus britanniques. Il convient néanmoins de traiter ces chiffres avec prudence, car nous ne connaissons pas leur construction, et les statistiques européennes sont toujours délicates à manier étant données les divergences qui peuvent exister dans les nomenclatures et classifications de chaque pays. De là à conclure, comme le font les auteurs du rapport de la CE, que le déséquilibre qui porte préjudice aux groupes socioculturels les moins favorisés ne tient pas à des motifs économiques mais culturels, il n'y a qu'un pas, qu'il serait dangereux à ce stade de franchir.

**Tableau 30 : Niveau de formation des parents d'étudiants Erasmus (à gauche)
et des personnes âgées de 25 à 59 ans (à droite)
en France, en Italie et au Royaume-Uni (en pourcentage)**

Diplôme de l'enseignement supérieur	France	Italie	Royaume-Uni	Personnes possédant un diplôme de l'enseignement supérieur	France	Italie	Royaume-Uni
Père et mère	29	18	37	De 25 à 59 ans	19	8	22
Uniquement le père	13	13	15	[45 à 49 ans]	18	9	22
Uniquement le mère	8	7	12	[50 à 54 ans]	14	7	19
Aucun	50	62	35	[55 à 59 ans]	10	5	16
Total	100	100	100				

Sources : A Gauche = Question posée : quel est le niveau d'éducation et/ou de formation le plus élevé de chacun de vos parents ? Tableau pondéré des réponses des étudiants Erasmus qui ont participé à l'enquête 2000 de la commission européenne. A droite = Enquête européenne sur les forces de travail, 1995

Ces interprétations nous donnent néanmoins un exemple de l'impact de certaines analyses sociologiques (en particulier des théories de la reproduction) dans les interprétations des auteurs. Nous pouvons dire comme l'affirme Noëlle Bisseret, que l'on a bel et bien, dans beaucoup d'analyses sur l'institution scolaire et ses acteurs, censuré, oublié les inégalités des situations économiques des étudiants, au profit des « différences culturelles », qu'il est toujours difficile d'appréhender et de caractériser.¹³⁹ De même, au-delà des diplômes précis possédés par les deux parents, c'est bien le volume total d'instruction qu'ils représentent qui s'avère important et ne peut-être appréhendé que par une enquête plus qualitative. Ce volume augmente et s'agrément par divers canaux, qui ne sont pas toujours scolaires. En outre, aucune étude permettant de distinguer étudiants en économie/gestion, sciences, SHS, lettres et langues, n'a été à notre connaissance entreprise. Pourtant, on pourrait émettre l'hypothèse que dans les disciplines où il n'est pas obligatoire (ou du moins fortement recommandé) de faire un séjour d'études à l'étranger et où les enseignements de langues sont facultatifs, une plus grande proportion d'étudiants Erasmus sera d'origine sociale favorisée. Et, c'est ce que nous observons à travers l'enquête que nous avons menée par étude de cas.

¹³⁹ BISSERET (N), Les inégaux ou la sélection universitaire, PUF, 1974

Les interprétations faites par les auteurs d'enquêtes comparatives méritent donc discussion puisqu'elles se basent sur l'estimation faite par les étudiants eux-mêmes du revenu de leurs parents¹⁴⁰. Nous pouvons sérieusement douter que ceci constitue un critère suffisant d'appréciation de leur situation socio-économique, *a fortiori*, si nous prenons en compte l'extrême diversité selon les pays et les universités des systèmes d'aide publique et privée. La variété des conditions sociales de mobilité offertes aux étudiants Erasmus, permet de dire qu'en définitive, ce public apparaît globalement comme disposant de sérieux atouts sociaux. Les résultats de notre enquête montrent ainsi une surreprésentation significative des catégories sociales favorisées parmi les étudiants Erasmus (cf. tableau 31), et ce de façon d'autant plus nette qu'elle concerne des disciplines où les langues ne font pas partie des enseignements obligatoires¹⁴¹. Ainsi à l'Université de Turin, environ 63% des étudiants Erasmus 2004-2005 toutes disciplines confondues avaient un père appartenant aux catégories professionnelles intermédiaires et supérieures, contre 36,7% de la population étudiante « sédentaire ». A l'Université de Bristol la surreprésentation est moins évidente, car la sélection sociale à l'entrée y est déjà largement accomplie.

Tableau 31a : Origine sociale des étudiants des Universités de Bristol, Provence et Turin -2004-2005- (en pourcentage)

PERE	UB (UK)			UP (FR)			UT (IT)		
	ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin	
Ouvriers et employés	6,0	14,6	10,7	21,5	46,1	31,5	19,0	45,3	33,3
Agriculteurs, commerçants, artisans	4,0	13,5	9,0	14,1	23,5	17,9	18,3	18,0	18,1
Profession interm. et sup.	90,0	71,9	80,2	64,4	30,4	50,6	62,7	36,7	48,6
Total	100	100		100	100		100	100	
N=	81	96		149	102		126	150	
	$\chi^2 = 9,2$ $p < 0,01$			$\chi^2 = 28,5$ $p < 0,001$			$\chi^2 = 23,8$ $p < 0,001$		

¹⁴⁰ Dans l'enquête de JALLADE (JP) GORDON (J) LEBEAU (N), les étudiants interrogés devaient évaluer leur revenu familial sur une échelle (de 1= «considerably higher than average » to 5= « Considerably lower than average »). Les résultats obtenus sont les suivants : 41% les considèrent comme supérieur, 46% dans la moyenne et 13% en dessous.

¹⁴¹ Pour éviter un certain nombre de problèmes relatifs à la confusion entre métier, emploi, statut, etc. par les étudiants et augmenter nos probabilités d'obtenir une réponse précise et comparable entre les pays, nous avons multiplié les questions sur l'activité des parents et leurs diplômes respectifs, ainsi que demandé à l'étudiant de cocher une catégorie d'appartenance des professions indiquées. Par la suite nous avons utilisé une grille unique (celle des PCS de l'INSEE en 6 postes pour éviter les problèmes de comparabilité des nomenclatures entre les pays. Cf dernière partie du questionnaire sur la situation familiale en Annexe.

	UB (UK)		UP (FR)		UT (IT)				
MERE	ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin	
Ouvriers et employés	11,0	19,4	15,8	25,5	44,7	33,3	24,4	30,0	27,4
Agriculteurs, commerçants, artisans	2,4	2,0	2,3	5,2	1,0	3,5	10,3	7,3	8,7
Profession interm. et sup.	65,5	68,4	68,4	52,3	32,4	44,2	53,5	30,0	40,8
Femmes au foyer	17,1	10,2	13,6	17,0	21,9	19,0	11,8	32,7	23,1
Total	100	100		100	100		100	100	
N=	79	97		153	105		127	150	
	$\chi^2 = \text{NS}$			$\chi^2 = 16,6$ p < 0, 001			$\chi^2 = 23,7$ p < 0, 001		

Cette surreprésentation des catégories sociales moyennes et supérieures parmi les étudiants Erasmus français et italiens est compréhensible, car que ce soit à Turin ou à Aix-Marseille, le personnel des services des relations internationales, ainsi que les enseignants et étudiants rencontrés, précisent que les familles doivent faire l'avance des frais engagés pour le voyage, le logement et la vie dans le pays d'accueil, puisque le paiement des bourses est conditionné par le retour de la fiche de présence avec la date de partance et le tampon de l'université d'accueil. Une partie non négligeable des sommes allouées n'est donc perçue par l'étudiant qu'à son retour. Seuls 11% des étudiants Erasmus de l'Université de Provence en 2004-2005 disent ne pas avoir reçu d'aide financière de leurs parents pour leur séjour à l'étranger. 61% d'entre eux en ont reçu une mensuellement et 28% occasionnellement. Pour les étudiants Erasmus italiens interrogés, les proportions sont respectivement de 4% (aucune aide), 69% (aide mensuelle) et 27% (aide occasionnelle). L'importance de l'aide financière parentale que reçoivent les étudiants Erasmus turinois peut se comprendre par, d'une part, l'absence de bourses de mobilité régionale ou départementale dans ce pays : seules les facultés peuvent attribuer une aide financière, variable d'un département à l'autre et, dans tous les cas, jamais supérieure à une centaine d'euros par mois. D'autre part, elle est en partie due à une aide de l'Etat relativement basse, que ce soit pour l'ensemble des étudiants ou ceux d'origine sociale défavorisée, selon l'étude EURO STUDENT 2005¹⁴².

¹⁴² EUROSTUDENT : social and economic conditions of student life in Europe 2005, joint project coordinated by HIS (Hochschul Informations System), Hannover 2005, Germany, 164p. <http://www.his.de/eurostudent/report 2005.pdf>

La dépendance financière des étudiants envers leur famille varie donc d'une université à l'autre. Le tableau suivant montre que parmi la population « témoin » interrogée, 83% des Turinois n'étaient pas boursiers, contre 42,8% des Provençaux et 68% des Bristolien. Les boursiers turinois, mobiles comme sédentaires, représentent toujours moins de 20% de l'échantillon. Ce qui est à peu près représentatif de l'ensemble de la population étudiante italienne¹⁴³. A l'université de Provence par contre, les pourcentages de boursiers sur critères sociaux s'inversent entre les populations « Erasmus » et « non-Erasmus »: alors qu'ils étaient environ 60% à être boursiers dans la population témoin, parmi les Erasmus, ils ne sont que 40%¹⁴⁴. A l'université de Bristol, ceux partiellement ou totalement dispensés de payer des frais d'inscription pour des raisons socio-économiques sont aussi moins nombreux parmi les Erasmus.¹⁴⁵ De manière générale, à l'université de Bristol, on trouve beaucoup moins de personnes exonérées de frais d'inscription par rapport à la moyenne nationale, ce qui confirme notre propos sur la composition sociale de la population étudiante de cette université « grégorienne » et réputée. Les dernières statistiques officielles nationales pour l'année académique 2003-04, montraient que 43% des étudiants britanniques n'avaient pas contribué au paiement des frais d'inscription à l'université. 14% avaient payé seulement une partie de ces frais.

¹⁴³ Nous avons ici interrogé les étudiants sur l'obtention d'une bourse seulement, et non sur l'exonération partielle ou totale des frais d'inscription, qui dépend de multiples critères autres que sociaux : Peuvent être exonérés certains handicapés, mais également des étudiants « brillants » (au mérite), des boursiers redoublants et des salariés indépendants à bas revenus). Les étudiants que nous avons qualifié de boursiers étaient dans l'une des catégories suivantes : ☐ Studenti in sede, importo borsa \leq 2000 E ☐ Studenti pendolari, importo borsa \leq 2000 E ☐ Studenti fuori sede, importo borsa \leq 3000 E ☐ Studenti in sede, importo borsa \geq 2000 E ☐ Studenti pendolari, importo borsa \geq 2000 E ☐ Studenti fuori sede, importo borsa \geq 3000 E

¹⁴⁴ En France les bourses accordées varient, suivant la situation financière des parents de l'étudiant, d'une exonération des frais d'inscription seulement (échelon 0) à des sommes progressives suivant les années et les revenus déclarés par la famille de l'étudiant. Le montant annuel de la bourse était en 2005-2006 de 1 335 euros au 1er échelon, 2 012 euros au 2e échelon, 2 578 euros au 3e échelon, 3 143 euros au 4e échelon et 3 607 euros au 5e échelon. Pour la bourse au mérite, le montant annuel s'élevait à 6 102 euros. En Angleterre les étudiants à temps plein, d'origine sociale modeste peuvent obtenir une bourse (non remboursable) jusqu'à £2,765 ces dernières années, variant également suivant les revenus déclarés de la famille. En dessous de £17,910 de revenus, l'étudiant obtient la bourse complète et est exonéré totalement des frais d'inscription. Mais le type et le montant de l'aide dépendent également des choix opérés par les universités. Nous avons dans notre questionnaire interrogé les étudiants sur le paiement des « *Tuition fees* » pour éviter les confusions probables entre « *mandatory bursaries* », « *Scholarships* » et « *Grants* ». Les « *mandatory bursaries* » sont distribuées par université de façon individuelle, lorsqu'elles font payer plus de £2,700 par an de frais d'inscription. Elles ne doivent pas être remboursées et dépendent de la situation de l'étudiant (student's circumstances). Les « *Scholarships* » sont des bourses accordées par des institutions ou des sponsors et sont attribuées principalement au mérite. Les « *Grants* » enfin sont disponibles pour les étudiants d'origine sociale modeste, leur montant se base sur l'évaluation des revenus des parents.

¹⁴⁵ Il n'y avait aucun étudiant Erasmus parmi ceux interrogés qui avait la totalité de son inscription payée par les pouvoirs publics l'année précédant le départ en Erasmus, alors qu'ils étaient environ 10% parmi la population témoin. Les 26,8 % des britanniques que nous avons classés sous l'intitulé « Boursiers sur critères sociaux » sont en fait des étudiants qui ont eu leur inscription partiellement ou totalement payée par les pouvoirs publics pour des raisons de capacités financières de la famille.

Il existe cependant de grandes différences entre les étudiants dit "*dependent*" (ceux qui dépendent de leur famille) et ceux "*independent*" (âgés de plus de 25 ans ou mariés depuis deux ans ou s'autofinancant depuis plus de trois ans) : Environ la moitié des premiers ne sont pas du tout exonérés, contre moins de 10% des seconds¹⁴⁶. Le taux relativement bas d'exonérés à Bristol parmi la population témoin peut-être en partie dû au mode de passation des questionnaires (absence d'étudiants inscrits « *part-time* » dans l'échantillon).

Tableau 31b : Origine sociale des étudiants Erasmus sortants et de la population « témoin » des universités de Provence (UP), de Turin (UT) et de Bristol (UB) en 2004-2005 (en pourcentage)

Vous étiez boursier sur critères sociaux:	UP		UT		UB		ENSEMBLE	
	ERASMUS	TEMOIN	ERASMUS	TEMOIN	ERASMUS	TEMOIN	ERAS. TEM.	
Non	60	42,8	85,8	83,0	73,2	68,0	73,1	67,0
Oui	40	57,2	14,2	17,0	26,8	32,0	26,9	33,0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100
N	155	105	127	153	82	100	364	358

Etudiants Erasmus sortants : $\chi^2 = 25,0$ $p < 0,001$

Population « témoin » : $\chi^2 = 45,5$ $p < 0,001$

source : enquête par questionnaire

C'est donc dans les universités françaises que les écarts de conditions sociales (mesurés par la PCS des parents) entre les étudiants Erasmus et le reste de la population étudiante (dite témoin) sont les plus nets. Mais plus largement, ce sont aussi les origines socioculturelles des étudiants qui apparaissent discriminantes. Comme pour l'origine sociale, le niveau socioculturel des parents est plus nettement différencié entre les étudiants Erasmus et les autres à l'université de Provence et de Turin qu'à l'Université de Bristol où le recrutement étudiant est à l'entrée déjà plus socialement sélectif (cf. tableau 32). Les mères sans diplômes universitaires sont beaucoup plus nombreuses en Italie, que ce soit parmi les étudiants Erasmus ou sédentaires. Néanmoins, elles restent sous-représentées chez les Erasmus. La significativité de la corrélation entre le niveau d'étude du père et le départ en Erasmus est aussi toujours avérée, quelle que soit l'origine géographique de l'étudiant.

¹⁴⁶ "Dependent students:" = N°étudiants dépendants "Independent students" = N°étudiants indépendants

- | | |
|---|------------------------|
| • 230,000 (35%) paid nil (/ne paie pas) | 101,000 (87%) paid nil |
| • 111,000 (17%) paid some (paie une partie) | 4,000 (4%) paid some |
| • 318,000 (48%) paid all (paie la totalité) | 10,000 (9%) paid all |

Tableau 32 : Niveau d'étude des parents des Universités de Bristol, Provence et Turin -2004-2005 (en pourcentage)

	UB (UK)			UP (FR)			UT (IT)		
	ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin	
Père sans									
Diplôme universitaire	17,1	40,2	29,6	41,7	72,5	54,2	59,5	83,6	72,7
Père avec									
diplôme universitaire	82,9	59,8	70,4	58,3	27,5	45,8	40,5	16,4	27,3
Total	100	100		100	100		100	100	
N=	82	97		151	102		126	152	
	$\chi^2 = 10,33 \quad p < 0,001$			$\chi^2 = 22,08 \quad p < 0,001$			$\chi^2 = 18,83 \quad p < 0,001$		

	UB (UK)			UP (FR)			UT (IT)		
	ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin	
Mère sans									
Diplôme universitaire	35,4	52	44,4	43,2	72,4	55,0	73,2	87,5	81,0
Mère avec									
diplôme universitaire	64,6	48	55,6	56,8	27,6	45,0	26,8	12,5	19,0
Total	100	100		100	100		100	100	
N=	82	98		155	105		127	152	
	$\chi^2 = 4,37 \quad p < 0,05$			$\chi^2 = 20,34 \quad p < 0,001$			$\chi^2 = 8,25 \quad p < 0,01$		

Ces aspects économiques, financiers et socioculturels, qu'il ne faut pas sous-estimer, ne joueraient-ils pas un rôle au moins indirect dans un processus d'apprentissage de l'international, dans une *socialisation*¹⁴⁷ bien particulière, qui influence à divers degrés, seuls ou en combinaison, la mobilité des individus au cours de leur vie ? N'existerait-il pas des *prédispositions* à la mobilité ?

¹⁴⁷ La socialisation a été définie par Durkheim comme l'intériorisation de normes, de règles, comme le processus permettant la vie en société. « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » Durkheim (E), *Education et sociologie*, PUF, 1993 (première édition 1922) Page 9. Mais une approche de la socialisation en terme unique d'intégration de normes et de valeurs apparaît de plus en plus réductrice et insuffisante pour comprendre les processus à l'oeuvre. Les sociologues, après Durkheim, en prennent acte dans leurs manières de repenser les rapports individus-société. Pour notre part, nous raisonnerons en terme d'appropriation, appropriation qui suppose un rôle (qui peut être actif), ainsi que des arbitrages individuels basés sur diverses interactions. Tout en postulant que la capacité de choix ou d'arbitrage individuel varie selon les périodes de développement des individus. A ce propos voir la distinction effectuée par Mead (GH) sur les étapes de la construction du soi reprises et développées par Berger (P) et Luckmann (T), *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, 1992. Nous nous inspirons également de la théorie d'Edgar Morin. Pour ce dernier, la connaissance d'un individu se nourrit de deux types de mémoire : la mémoire héréditaire et la mémoire personnelle. Les connaissances produites par une culture ont des effets sur les actions que les individus réalisent de manière quotidienne ou événementielle. Elles transitent donc par des individus qui sont en partie autonomes. (Il n'existe pas de connaissance sans cerveau humain pour les mettre en forme !) Morin (E) parle de déterminations internes à la connaissance au-delà des déterminations sociales, culturelles, historiques, qu'il prend également en considération.

2.2 Erasmus : Un outil de distinction dans une université massifiée

Les données que nous avons mises au jour semblent aller dans le sens d'une inégalité de réussite scolaire et sociale grandissante entre les groupes à l'université, par une diversification croissante des parcours. Erasmus serait-il alors un outil de distinction investi des mêmes espoirs par tous les étudiants Erasmus européens, indépendamment de leurs appartenances géographiques et sociales? Pour répondre à cette question et pour prendre réellement la mesure des prédispositions à la mobilité, ces éclairages statistiques doivent être complétés par une analyse des motivations, des aspirations et du passé migratoire que les étudiants expriment. Car les discours des étudiants nous informent, qu'au-delà du désir affiché de « vivre à l'étranger pendant une période assez longue », des stratégies de distinction sont bien à l'œuvre. Ainsi nous allons voir qu'à parents stratégiques, enfants garants de la continuité.

2.2.1 Des étudiants plus stratégiques et studieux que bohèmes

De profondes différences de stratégies étudiantes se dessinent, entre les pays, les disciplines et les destinations choisies. Alors que l'étudiant Erasmus français semble vouloir se distinguer dans une université massifiée, l'étudiant Erasmus anglais envisage cette expérience davantage comme un voyage initiatique, à l'instar de celui qui a donné son nom au programme, Erasme de Rotterdam. Quant à l'étudiant Erasmus italien, son objectif consiste, le plus souvent lorsqu'il s'oriente vers le nord, à échapper à une insertion professionnelle difficile. Ces idéaux-types ne sont ici qu'indicatifs. Ils traduisent la diversité culturelle des usages sociaux de ce dispositif, leurs variations selon les contextes institutionnels, politiques et économiques des pays d'appartenance. Mais au sein même de ces contextes nationaux, la dualité ou la pluralité des systèmes et les divergences entre les filières et les origines sociales des étudiants ne doivent pas être non plus occultées. Nous allons donc tenter de discerner ce qu'il y a de commun et ce qui différencie la population des étudiants Erasmus.

Qu'est-ce qui a incité les étudiants Erasmus à opter pour ce programme d'échange ? L'apprentissage d'une langue étrangère constitue la raison principale évoquée, que ce soit en terme de préparation à une formation, à un emploi qui requiert un certain niveau en langue ou plus simplement pour rendre son « CV » plus attractif. L'idée que les études à l'étranger augmentent les chances d'entrer dans des filières sélectives est très souvent

présente. Pour un grand nombre d'étudiants français et italiens interrogés, le désir de mobilité est souvent directement associé à la construction de projets académiques ou professionnels ambitieux et quelquefois bien arrêtés. Dans leurs discours, au-delà du désir affiché de vivre à l'étranger, se dessinent par conséquent des stratégies distinctives et promotionnelles. L'image de grandeur et de prestige, associée aux institutions étrangères de formation supérieure, représente à ce titre un des facteurs jugés importants, comme le souligne Alex, étudiant français et Anna, étudiante italienne:

« [...]ça doit aider forcément, scolairement et sur le CV évidemment c'est marqué ! « Ah, vous avez passé un an en Grande-Bretagne ! » on nous dit souvent dans les entretiens. Puisque [les Anglais] sont en avance sur nous, c'est même un prestige. Ça doit forcément aider, mais ce n'est pas la raison principale de mon départ. 'fin si, 'fin... Quand on vous vante les qualités d'Erasmus, on vous dit forcément, allez-y et puis après sur votre CV, au lieu de dire que vous avez fait trois ans à Marseille, vous avez fait deux ans à Marseille puis une année en Grande-Bretagne, ça la fout toujours mieux, quelles que soient les notes, ça la fout toujours mieux que de dire « vous avez passé trois ans à Marseille ». Ça veut dire que vous êtes capable de bouger, d'avoir des initiatives et puis c'est vrai de toute façon ! »

Alex, 22 ans.

[...] Avant tout, parce que... simplement, le critère pour choisir l'Erasmus était de trouver un pays dans lequel la physique est valorisée, réputée et étant données les possibilités que nous avions, il y avait la Suisse, qu'en effet, j'ai mis comme seconde destination et l'Allemagne. Parce que par exemple l'Espagne, ils nous ont tous dit : vous pouvez y aller pour vous divertir, puis vous rentrez et nous, on ne vous reconnaîtra pas les crédits.

Anna, 23 ans¹⁴⁸

Deux grandes catégories peuvent être créées, lorsque nous nous intéressons aux autres raisons données au départ par les étudiants. L'une est constituée d'éléments répulsifs dans le pays d'origine (à l'université principalement) et l'autre d'éléments attractifs du pays d'accueil. Suivant les individus l'ordre d'importance de ces catégories peut varier : elles peuvent être mises sur le même plan ou l'une peut prendre le dessus sur l'autre. C'est ce qui est nommé communément :

- ❑ *Push logics* : les logiques répulsives
- ❑ *Pull logics*: les logiques attractives

¹⁴⁸ [...] Prima di tutto, perché... semplicemente il criterio per scegliere l'Erasmus era quello di trovare un paese in cui la fisica fosse valutata, reputata e rispetto alle possibilità che avevamo c'era la Svezia, che infatti ho messo come seconda destinazione e la Germania. Perché per esempio la Spagna, tutti ci hanno detto: potete andare a divertirvi, poi tornate e noi non vi riconosciamo i crediti.

Les logiques répulsives jouent une part décisive dans la décision de partir. Celles-ci sont de différents ordres et dépendent en partie des caractéristiques du système universitaire, qui maintient plus ou moins longtemps les individus dans la compétition jusqu'à des niveaux très avancés de l'enseignement supérieur. Dans les entretiens, certains étudiants évoquent souvent la forte sélection lors du passage d'un niveau universitaire à un autre, d'autres les conditions d'études. Se détourner un instant d'un système universitaire sélectif s'accompagne parfois d'une volonté de s'éloigner de sa famille, d'un certain environnement affectif, pour gagner une plus grande indépendance ou maturité ou pour fuir des problèmes familiaux ou conjugaux. Les filles évoquent plus souvent le côté « personnel », intime, de leur projet. Il est important de préciser cependant que les raisons relatives à la construction de la personnalité sont plus souvent le fait d'étudiantes souhaitant passer les concours de la fonction publique, alors que les filles dont les ambitions scolaires ou professionnelles sont plus importantes, notamment celles qui souhaitent faire de la recherche, donnent des motivations beaucoup plus académiques et détachées de leur individualité. Pour Claire, qui souhaite passer les concours de l'enseignement, il s'agissait avant tout « de souffler » :

« Je suis partie seule, parce que je voulais vraiment me retrouver seule, faire le point, essayer de me connaître un peu, évoluer... C'était un peu personnel en effet je crois comme projet[...]. Au début, c'était vraiment pour partir, pour souffler. C'était un peu par rapport à ma famille aussi, mais je n'ai pas envie de m'étaler là-dessus. »

Claire, 20 ans

Les logiques attractives, quant à elles, interviennent aussi dans les motivations au départ chez les étudiants en mobilité institutionnalisée. S'ajoutent alors à la rhétorique associée aux prestiges de certaines formations et de certaines langues, des raisons d'ordre pratique et financières. Les bourses, ainsi que l'importance du statut Erasmus, qui facilitent l'installation résidentielle et réduisent les démarches administratives auprès des universités, ainsi que les frais qu'un séjour d'études hors programme d'échange engagent, sont appréciés. C'est ce que souligne Mevegini, étudiant étranger de l'université de Provence :

« La bourse Erasmus, on me l'a donnée et on me l'a reprise quand je suis rentré. Madame S. m'a dit que lorsqu'ils ont fait les comptes ils se sont rendu compte que je n'étais pas européen et ils nous ont dit qu'ils n'auraient pas dû nous la donner, donc, j'ai dû la rendre. Mais, à l'origine en fait, vu que l'on était parti sur le principe d'y aller et de tout financer, ça m'a quand même été très utile, parce que j'ai économisé tout ce qui était frais de scolarité. Donc, pour la bourse, je ne leur en veux absolument pas. Je leur suis déjà reconnaissant d'avoir accepté de me laisser partir. Ca nous est revenu cher, mais étant donné que c'était planifié... »

Mevegini, 22 ans

Après une enquête exploratoire par entretiens qui nous a permis d'établir des items, nous avons demandé (dans notre questionnaire) aux étudiants Erasmus, d'indiquer une raison principale à leur départ et autant de raisons secondaires qu'ils le souhaitaient. Les réponses varient ainsi d'une université à l'autre et d'une filière à l'autre. L'apprentissage langagier à « objectif déterminé » est de loin la raison principale la plus citée par les étudiants Erasmus, comme le montre le tableau 33 suivant. Lorsque ce n'est pas le cas, elle est la plupart du temps au moins mise au rang des raisons secondaires. En outre, le prestige de la discipline d'étude dans le pays d'accueil constitue pour environ 25% des étudiants français et 15% des étudiants italiens (mais pour moins de 5% des étudiants anglais) la raison principale du départ en Erasmus, pour l'entrée dans une formation particulière ou l'exercice d'un métier particulier.

Tableau 33 : Etudiants Erasmus ayant cité 'l'apprentissage de la langue' comme élément ayant influencé le départ selon l'université d'origine: 2004-2005 (en pourcentage)

« pour l'entrée dans une formation particulière ou de l'exercice d'un métier particulier »	Université de Provence	Université de Turin	Université de Bristol	ENSEMBLE
Raison principale	47,0	59,1	52,4	52,0
Raison secondaire	30,5	38,6	42,7	35,9
Ne constitue pas une raison	22,5	2,3	4,9	12,1
Total	100 (N=151)	100 (N=98)	100 (N=80)	100 (N=329)

$$\chi^2 = 29,1 \quad p < 0,001$$

Source : enquête par questionnaire

Ce tableau se lit ainsi : 47% des étudiants Erasmus sortants de l'Université de Provence ont donné comme raison principale à leur départ : l'entrée dans une formation particulière ou l'exercice d'un métier particulier, en 2004-2005.

Le fait que le séjour soit obligatoire dans le cursus est annoncé comme raison principale chez 28,1% des étudiants Erasmus de l'Université de Bristol, alors que moins de 2% de ceux de l'Université de Provence se sont exprimés de la sorte. Il est important de souligner également qu'aucun étudiant Erasmus de l'Université de Turin, que se soit en raison principale ou secondaire n'a évoqué cet élément. Par contre « gagner en autonomie » est plus souvent cité par les étudiants italiens, constituant pour 18,1% d'entre eux une raison principale. Pour les étudiants français et également anglais dans une moins large mesure, ceci ne forme qu'une raison secondaire, comme le montre le tableau 34 suivant.

Tableau 34 : Etudiants Erasmus ayant cité 'l'autonomie' comme élément ayant influencé le départ selon l'université d'origine
(en pourcentage)

« envie de gagner en autonomie, se « couper » de la famille »	Université de Provence	Université de Turin	Université de Bristol	ENSEMBLE
Raison principale	8,4	18,1	0	9,1
Raison secondaire	58,0	54,3	31,7	50,5
Ne constitue pas une raison	33,6	27,6	68,3	40,4
Total	100 (N=151)	100 (N=98)	100 (N=80)	100 (N=329)

$$\chi^2 = 16,9 \quad p < 0,005$$

Ce tableau se lit ainsi : 8,4% des étudiants Erasmus sortants de l'Université de Provence ont donné comme raison principale à leur départ : envie de gagner en autonomie, se couper de la famille, en 2004-2005

Source : enquête par questionnaire

Contrairement à l'image véhiculée par de nombreux media, la raison « année de *détente* ou sabbatique », n'a presque jamais été la raison principale donnée au départ des étudiants Erasmus et constitue une raison secondaire pour seulement 6,5% des étudiants français et 5,5% des étudiants italiens, mais pour 30,5% des étudiants anglais ! Par contre « rencontrer de nouvelles personnes » et « voyager, découvrir de nouveaux paysages » sont des facteurs influents, très souvent mis au rang des raisons secondaires (alternativement entre 70% et 85% selon les pays d'appartenance), mais constitue là aussi rarement une raison principale donnée. Ceci n'est pas surprenant au regard aux parcours universitaires antérieurs des étudiants Erasmus interrogés. Non seulement, comme déjà explicité, ces étudiants ont eu un parcours rapide et souvent brillant dans l'enseignement secondaire général, mais ils ont également fait preuve de discernement lors des bifurcations et des paliers d'orientation, grâce aux échanges réguliers avec des membres de leur famille et/ou de l'institution scolaire. Ils ont très souvent été suivis et soutenus par leur famille. Ainsi lors de l'orientation vers les études supérieures, les étudiants Erasmus disent avoir discuté plus fréquemment avec leurs parents que les étudiants « sédentaires », que ce soit lors du choix de l'établissement comme de la discipline. Presque 60% des étudiants Erasmus de Provence, plus de 80% de leur homologues Turinois et plus de 75% des Bristolien ont dit avoir discuté « souvent » avec leurs parents de leur orientation post-baccalauréat. La différence est de 10 points de moins pour les étudiants interrogés de la population témoin, respectivement dans les trois universités.

Leurs échanges sont aussi plus fréquents avec d'autres types d'interlocuteurs, que ce soit au sein de l'institution scolaire (professeurs, conseillers d'orientation par exemple) ou à l'intérieur du groupe de pairs. En outre, les acteurs de l'institution scolaire seront d'autant plus sollicités, que l'origine sociale de l'étudiant est modeste. Selon les pays, la part de tel ou tel acteur dans la prise de décision de l'étudiant varie aussi quelque peu. Les étudiants anglais semblent se tourner davantage vers leurs professeurs que les étudiants français ; la différence s'accroît encore davantage avec les étudiants italiens. Ces derniers mobilisent beaucoup plus la famille élargie et les amis.

Cet intérêt de la part des familles est en général aussi corrélé avec une assiduité aux cours et aux travaux dirigés des étudiants Erasmus plus régulière que celle des étudiants sédentaires. Mais surtout, l'année précédant leur départ en Erasmus, plus de 80% des étudiants Erasmus interrogés estimaient avoir accompli plus de six heures hebdomadaires de travail universitaire à la maison, alors que parmi les sédentaires interrogés, ils étaient 49,4% à n'avoir effectué qu'entre 1 et 6 heures de travail personnel. Les différences d'implication laborieuse sont encore plus accentuées pour les étudiants Erasmus des universités de Provence et de Turin comme le montre le tableau 35 suivant. Plus de 10% des étudiants Erasmus provençaux et turinois estimaient avoir effectué plus de 20 heures de travail personnel, contre 7,3% des bristolien. De même, les écarts d'investissement studieux entre étudiants Erasmus et leurs homologues sédentaires semble plus importants au sud qu'au nord de l'Europe. A l'université de Turin, la majeure implication des étudiants Erasmus dans leurs études (mesurée par le nombre de cours suivis et d'examens passés annuellement) est évidente. Plus de 60% des *non-Erasmus* italiens ont déclaré avoir suivi moins de sept Unités d'Enseignement (*corsi*), contre moins de 40% chez les Erasmus l'année précédant leur départ. A l'université de Provence, ils étaient dans la population témoin plus de 60% à être passés par la session de rattrapage en septembre, contre moins de 20% des étudiants Erasmus.

Tableau 35 : Temps de travail personnel estimé (en moyenne) par semaine, des populations Erasmus* et « sédentaires »
-2004-2005- (en pourcentage)

(à la maison ou en bibliothèque)	Université de Provence			Université de Turin			Université de Bristol			Ens. Erasmus	Ens. Tém.
	Erasmus	'Témoin'	Ens.	ERAS	Tém.	Ens.	ERAS	Tém.	Ens.		
De 1 à 6 heures	24,5	57,1	37,7	17,3	45,7	32,9	7,3	47,0	29,1	18,1	49,4
De 6 à 10heures	43,9	28,6	37,7	41,0	37,3	38,9	35,4	36,0	35,7	41,0	34,4
De 11 à 20heures	20,0	10,5	16,1	29,9	14,4	21,4	50,0	15,0	30,8	30,2	13,4
Plus de 20heures	11,6	3,8	8,5	11,8	2,6	6,8	7,3	2,0	4,4	10,7	2,8
TOTAL	100 N=155	100 N=105	100 N=260	100 N=127	100 N=153	100 N=280	100 N=82	100 N=100	100 N=182	100 N=364	100 N=358

$$\chi^2 = 29,6 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 33,8 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 45,2 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 94,6 \quad p < 0,001$$

* l'année précédant le départ. Source : enquête par questionnaire

Différencier la population des étudiants Erasmus selon la destination choisie, fait apparaître également que migrer au nord, au sud ou bien à l'est de l'Europe, obtenir son premier choix ou au contraire accepter une place de second choix, a un réel sens sociale. Intériorisant les critères de « qualité » des « standards internationaux », les étudiants sont en effet nombreux à vouloir se rendre dans des pays où le peu de places dont disposent les universités et facultés visées oblige à une sélection plus forte des étudiants. Ce qui a pour conséquence de renforcer davantage les modalités de la sélection scolaire : les étudiants qui se rendent en Grande-Bretagne ont en général un parcours scolaire rapide et brillant, alors que ceux se dirigeant vers les pays d'Europe de l'Est ou du sud sont moins sélectionnés comme nous le confirme notre enquête.

Dans notre échantillon d'étudiants Erasmus français, aucun de ceux qui se sont rendus en Pologne, en Grèce ou à Chypre, n'est issu de Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles. Par contre, parmi ceux qui se sont rendus en Angleterre ou en Allemagne, on en trouve plus de 10%. Les étudiants qui ont obtenu un baccalauréat scientifique sont également sur-représentés parmi les partants pour le Royaume-Uni, l'Allemagne et la Finlande. De même les étudiants âgés de 17 ans ou moins lors de l'obtention du baccalauréat sont sur-représentés parmi ceux ayant séjourné au Royaume-Uni et en Irlande. Dans notre échantillon d'Erasmus sortants italiens, aucun de ceux qui ont séjourné au Royaume-Uni, en Norvège ou en Finlande, ne possède de baccalauréat technique ou professionnel, à la

différence de ceux qui se sont rendus en Estonie, Hongrie ou Grèce. Ceux ayant obtenu une *maturità scientifica* sont sur-représentés parmi les sortants pour l'Angleterre et la Suède. De plus la totalité de ces derniers, avaient obtenu une mention bien ou très bien. (entre 81 et 100 points au baccalauréat). Ce qui n'est pas le cas de ceux qui ont eu pour destination la Grèce et même l'Espagne. De la même manière aucun étudiant s'étant rendu au Royaume-Uni, n'avait fréquenté moins de 5 cours l'année précédant le départ, contrairement à ceux ayant choisi d'autres destinations¹⁴⁹. Très peu d'étudiants s'orientant vers le nord de l'Europe, déclarent également moins de 11 heures de travail personnel par semaine, l'année précédant leur départ, contrairement à ceux se rendant au sud ou à l'est. Toutes les destinations ne requièrent pas la même sévérité sélective. Ceci est, entre autres, repérable par le sérieux de la grande majorité des étudiants qui s'y rendent pour un séjour Erasmus.

Nous pourrions alors nous demander si tout les étudiants Erasmus ont été pareillement studieux durant l'année universitaire qui a précédé leur départ parce qu'il exerçaient moins souvent une activité rémunérée que leurs homologues sédentaires. En dehors du cas français, c'est effectivement le cas, durant l'année universitaire. Par contre, ils ont été relativement nombreux à travailler pendant les vacances. Mais les différences que nous pouvons observer avec la population « témoin » se situent moins dans le fait de travailler ou pas, que dans le nombre d'heures consacrées et le type d'activité rémunérée exercé. Ainsi le temps partiel, le soutien scolaire et les activités en rapport avec le domaine d'études de l'étudiant, sont plus fréquents chez les étudiants Erasmus que parmi les étudiants sédentaires. Dire que, contrairement à ce qui était constaté (ou estimé) dans les années soixante, l'origine sociale aurait désormais une incidence mineure sur l'exercice d'un travail rémunéré, (sinon lors des vacances d'été, du moins en cours d'études), semble donc trompeur. Pouvons nous parler d'une situation totalement bouleversée par rapport au temps des étudiants « héritiers »? Les données fournies par l'O.V.E¹⁵⁰ et nos analyses permettent de confirmer que les étudiants originaires des classes supérieures exercent aujourd'hui une activité rémunérée en cours d'études aussi fréquemment (voire un peu plus fréquemment) que les étudiants d'origine populaire. Nous ne pouvons cependant occulter l'incidence de l'origine sociale sur le type d'activité exercée.

¹⁴⁹ Le nombre de cours suivis par les étudiants en Italie peut être considéré comme un indicateur pertinent d'investissement dans les études, étant donné le choix laissé aux étudiants italiens en la matière.

¹⁵⁰ EICHER (JC), GRUEL (L), *Le financement de la vie étudiante*, Cahiers de l'OVE, La documentation Française, 1997

L'interprétation que donne Valérie Erlich¹⁵¹ de ce phénomène nouveau est ici confirmée par nos investigations dans les trois pays : la décision de travailler en cours d'études supérieures n'est pas exclusivement régie par la contrainte matérielle, à côté du travail ordinairement subi se dessine une dimension croissante de travail choisi, source « d'argent de poche » susceptible d'étendre les loisirs ou de contribuer au financement de voyages, mais aussi comme contribution à la constitution d'un curriculum présentable à la sortie de l'université. En ce qui concerne le travail rémunéré durant l'année (à mi-temps ou à temps partiel), il est principalement le fait des étudiants interrogés d'origine sociale élevée. Mais les types d'activité cités par ces étudiants, montrent que les services aux particuliers tels que le baby-sitting ou les cours à domicile sont nombreux et que les activités exercées en institution (association, administration, collectivité territoriale) sont plus qualifiées que pour l'ensemble. Il arrive fréquemment aussi que ces étudiants obtiennent une place dans l'entreprise où leurs parents ont un poste à responsabilité. Les jeunes étudiants de milieux moins aisés tendent, quant à eux, à effectuer des activités plus astreignantes : ils sont plus fréquemment voués au travail manuel ou apparenté. Conformément à la composition sociale de la population des étudiants Erasmus, l'exercice d'un emploi est souvent fonction des investissements d'énergie et de temps « rentable » du point de vue du cursus choisi.

Il existe aussi une forte inégalité selon les origines sociale et nationale, entre ceux qui utilisent ces revenus du travail uniquement à l'occasion d'activités festives et ludiques ou lors de voyages et ceux qui utilisent cet argent à l'acquisition de matériel universitaire ou pour le paiement de certaines dépenses courantes. Dans les principales dépenses mensuelles des étudiants Erasmus, l'argent provenant d'un travail rémunéré exercé essentiellement pendant les vacances, sert généralement à couvrir les dépenses relatives aux loisirs, aux sorties, aux voyages, c'est-à-dire au « surplus ». L'observation directe des comportements permet de confirmer l'utilisation souvent ludique que font les étudiants Erasmus des revenus perçus, reflétant ce que nous dévoilions sur les processus de sélection scolaire et sociale du programme Erasmus. Et cela est d'autant plus vrai que les étudiants sont d'une origine sociale plus élevée, par conséquent, qu'ils sont anglais et inscrits dans une université prestigieuse. Ceci doit cependant être pondéré en fonction de l'âge des étudiants, car si la rémunération d'un travail pour les plus jeunes ne représente qu'un complément, elle devient fondamentale pour les plus âgés.

¹⁵¹ Op. cit. ERLICH (V) *Les étudiants, un groupe social en mutation ; Etudes des transformations de la population étudiante Française et ses modes de vie.*

Toutefois, bien que les facteurs socioéconomiques soient influents, tous les étudiants de milieux favorisés ne participent pas -et n'ont pas toujours participé- à ce type de mobilité académique. Le programme Erasmus inciterait-il alors certains étudiants à effectuer un séjour qu'ils n'auraient pas réalisé s'ils n'avaient pas été inscrits dans ce dispositif ? Quelles compétences combinées à une certaine position sociale permet de distinguer parmi les étudiants mobiles potentiels, ceux qui réaliseront ce projet ? En guise d'élément de réponse, on soulignera que l'étudiant Erasmus n'est pas un voyageur novice. Une des caractéristiques de cette population est, en effet, son passé migratoire relativement riche.

2.2.2 Des compétences migratoires

Tout se passe comme si, parce que leurs parents appartenant à certains milieux sociaux ont fréquemment voyagé et/ou déménagé à travers diverses échelles géographiques, les étudiants Erasmus avaient conservé une aptitude certaine à la mobilité. Dans quelle mesure le départ s'inscrit-il dans des logiques familiales ? Quel rôle ont joué certains « prédécesseurs » dans la volonté de s'expatrier momentanément ? Nous porterons ici l'attention sur « l'héritage immatériel »¹⁵² transmis lors de l'enfance des étudiants Erasmus, en partant des lieux d'études, de voyages, pour terminer par des territoires plus fondateurs, sources de récits migratoires dans les familles issues de l'immigration. Si nous prenons tout d'abord comme indicateur les séjours linguistiques effectués jusqu'au moment de l'enquête, la différence entre les étudiants Erasmus et les autres est frappante (cf. tableau 36). Là encore, le contraste entre les expériences migratoires des étudiants Erasmus, par rapport au reste de la population étudiante, est plus net dans les universités italienne et française où la sélection sociale y a été moins précoce. L'expérience migratoire des étudiants pourrait être ici considérée plus généralement comme une qualité socialement distinctive.

¹⁵² Selon les Termes utilisés par De Gourcy. GOURCY (de), *L'autonomie dans la migration. Réflexion autour d'une énigme*, PUF

Tableau 36 : Séjours linguistiques effectués avant l'entrée à l'université des étudiants des universités de Bristol, de Provence et de Turin
(en pourcentage)

	UB			UP			UT		
	ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin		ERASMUS	Témoin	
Aucun séjour linguistique	30,5	78	56,7	25,2	78,1	46,6	30,7	80,4	57,9
Un séjour linguistique	26,8	14	19,7	22	21,9	22,0	22	18,9	20,3
Deux séjours linguistiques	15,8	5	9,8	26,4	0	15,7	26,8	0	12,2
Trois séjours linguistiques et +	26,9	3	13,7	26,4	0	15,7	20,5	0,7	9,7
Total	100	100		100	100		100	100	
N=	82	101		155	105		127	153	
	$\chi^2 = 46,3 \text{ p} < 0,001$			$\chi^2 = 93,2 \text{ p} < 0,001$			$\chi^2 = 99,2 \text{ p} < 0,001$		

Source : enquête par questionnaire

L'analyse du discours des étudiants, permet de confirmer que l'appartenance sociale se révèle être un facteur de mobilité déterminant à divers titres, dont un, non négligeable : elle détermine en partie la « compétence migratoire » de l'étudiant. Le fait d'avoir beaucoup voyagé, déménagé dans son enfance ou d'avoir effectué des séjours linguistiques ne donne-t-il pas une certaine pratique de la mobilité qui prédispose les étudiants à de nouveaux déplacements ? La « compétence migratoire » se caractérise à la fois sur l'échelle temporelle et l'échelle spatiale, en fonction de la fréquence (navette pendulaire et retour saisonnier), de la durée et de l'échelle géographique (du local à l'international) des déplacements. La lecture des entretiens dans leur ensemble, (même si ceux-ci sont reportés, pour raison de présentation générale, en annexe 1), dévoile la dynamique et la constante évolution des compétences migratoires. De quoi se composent-elles ? Elles sont constituées de concret : de lieux de naissance des différents membres de la famille, de déménagements familiaux, de voyages scolaires, de vacances, mais aussi d'abstrait : de mythes, de visions transportées par les médias et de valeurs du contexte contemporain.

Pour mieux définir ces cultures, nous reprendrons ici les termes de Nathalie Lerot (N) de **migration passive** d'une part et ce qu'elle nomme a contrario **la migration active**¹⁵³. Cette dernière désigne la mobilité de l'individu adulte, acteur de son action, qui peut être professionnelle ou étudiante. La première des expressions est intéressante, car son paradoxe est inhérent à la juxtaposition de deux termes a priori opposés. La migration, définie comme une mobilité géographique, ne semble pas pouvoir s'associer à cet état

¹⁵³ Op. Cit. LEROT (N) page 347

d'inertie sous-entendu dans le qualificatif passif. Mais l'adjectif « passif » est pris ici dans son acception la plus large, la plus souple, de celui non pas qui n'agit pas, mais qui ne prend pas l'initiative, qui subit l'action, sans libre arbitre. Ainsi, la migration passive se définit comme des déplacements effectués par tout individu durant son enfance, c'est-à-dire à un âge où elle échappe à sa volonté personnelle. Ce type de migration en général comprend des déménagements pour raisons professionnelles et les déplacements temporaires de villégiature de la famille. Ces mobilités de courts ou de plus longs termes, de petite ou plus grande distance influent sur les pratiques migratoires et la nature de celles-ci, du futur étudiant.

Peut-on cependant, dans le cadre de la mobilité internationale étudiante, aller dans le sens de la thèse de Nathalie Lerot ? Dans son travail, il apparaît que plus l'enfant a voyagé souvent, à long terme et sur de longues distances, c'est-à-dire que plus sa « culture » migratoire passive est intense et diversifiée, moins il se sentira attiré par un encadrement, durant sa mobilité internationale étudiante. Les étudiants les moins aisés partiront de préférence dans le cadre d'un programme, nous dit-elle. La participation à un programme donne l'espoir de se procurer, au mieux, un financement et, au moins, des exonérations de frais de scolarité dans l'université d'accueil. La volonté de prendre part à une mobilité encadrée est liée à la compétence migratoire, mais aussi à l'âge du participant. « Jeune, plus aventureux, il souhaitera la liberté du « *free mover* ». Plus âgé, il préférera un séjour d'études à l'étranger organisé et surtout financé. »¹⁵⁴

S'il est vrai que la mobilité organisée par les programmes d'échanges communautaires permet (effectivement) à davantage d'étudiants de pouvoir séjourner dans un pays étranger, on constate néanmoins que les étudiants Erasmus interrogés proviennent en grande majorité de milieux sociaux favorisés où le voyage, voire le cosmopolitisme, fait partie de l'histoire familiale. Aucun étudiant Erasmus interrogé, quelle que soit son institution d'appartenance, ne relate une totale absence de voyages touristiques à l'étranger; tous ont une expérience minimale de la mobilité. Dans les filières les moins « pourvoyeuses » d'étudiants Erasmus où l'apprentissage des langues est optionnel, ces derniers ont ainsi un passé migratoire d'autant plus riche que l'origine sociale est élevée. Ainsi, Malia parle de voyages réguliers en Allemagne, Fanny de nombreuses excursions familiales et scolaires dans des pays anglophones et Loïc de multiples déplacements dans le cadre scolaire :

¹⁵⁴ Op. Cit Nathalie LEROT, Page 348

« Oui, je connaissais déjà l'Allemagne, la culture allemande. Ce n'était pas.... Ça faisait presque dix ans que j'y allais chaque année. J'ai fait plusieurs voyages scolaires en Allemagne et en Suisse allemande aussi. Et puis chaque année, je faisais un échange ou bien une année, j'ai été jeune fille au pair, à 18 ans »

Malia, 23 ans

« J'étais effectivement partie en Angleterre, en Ecosse, et en Nouvelle Zélande... Je suis partie plusieurs semaines chaque fois, mais c'était plus des voyages touristiques, sauf peut être la Nouvelle Zélande, parce que c'était avec l'école, avec le lycée, donc, c'était plutôt scolaire. On était parti un mois, donc c'était vraiment une immersion totale»

Fanny, 22 ans

« [...] De la sixième à la troisième, je suis parti chaque année dans un pays différent, l'Angleterre, l'Allemagne, je suis parti en Grèce aussi... 'fin, j'ai aussi beaucoup voyagé avec l'école, je suis parti aussi une fois aux Etats-Unis avec l'école, chez des correspondants.. Et à chaque fois c'était dans des familles, donc, et c'est vrai qu'il y avait beaucoup d'échanges avec les Anglais et les Américains. Et ça s'est toujours bien passé pour moi, donc, c'est vrai que ça m'a beaucoup encouragé et donné envie de partir à la moindre occasion. »

Loïc, 21 ans

Les migrations peuvent être perçues de cette manière comme des accomplissements de dispositions anciennes et non comme des déracinements. Le groupe de pairs joue aussi un rôle important dans la prise de décision de mobilité. Mais d'un pays à l'autre, d'une catégorie sociale à l'autre, le voyage, le mouvement comme élément participant à une sous-culture « étudiante » perd ou prend de l'importance. Le déplacement qui mène au-delà des frontières fait davantage partie des activités régulières des jeunes étudiants britanniques, que de celles des étudiants italiens. Néanmoins, même les étudiants d'origine sociale modeste sont loin de n'avoir connu aucune mobilité, ne serait-ce que par les déménagements et déplacements résidentiels de leurs parents, qui les ont entraînés loin des lieux de leur enfance. Le fait d'avoir habité en cité universitaire (*in collegio* dans le cas italien) et/ou d'avoir expérimenté la mixité ethnique et culturelle est aussi un facteur qui semble influencer le désir de migrer vers des horizons plus lointains. L'étude de l'IARD de Buzzi (C), Cavalli (A) et De Lillo (A) de 2002¹⁵⁵ montre que moins d'un quart des jeunes italiens sont allés à l'étranger dans les douze derniers mois qui ont précédé leur enquête, alors que, parmi les étudiants Erasmus interrogés lors des entretiens, comme dans

¹⁵⁵ Ces données proviennent d'un ajournement –automne 2004- de la banque de données de *Istituto IARD* construite sur un échantillon représentatif de la population italienne. BUZZI (C), CAVALLI (A), DE LILLO (A), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, "Studi e ricerche", 2002, 688p

Selon les données de l'institut IARD, 12 millions d'italiens entre 15 et 34 ans (environ 82% de la population « jeune » nationale) sont partis en vacances au moins 4 jours dans les douze derniers mois qui ont précédé l'enquête. Mais concernant les destinations, parmi eux 53% n'ont pas passé la frontière, 19% se sont rendus en Europe et seulement 10% dans un pays extracommunautaire (18% déclare ne pas avoir été en vacances). C'est donc encore l'Italie la destination préférée des jeunes italiens. Ceux qui privilégient les voyages internationaux, nous disent les auteurs de l'étude, ont souvent aux alentours de trente ans et ceux qui ont choisi l'Europe sont à 43% encore étudiants.

notre questionnaire, peu n'avaient pas franchi les frontières de l'Etat dernièrement. Les étudiants Erasmus italiens, comparés à leurs homologues français et surtout anglais, semblent pourtant avoir voyagé moins et moins loin. Mais rappelons que la monnaie italienne (*la lira*) relativement dévaluée avant le passage à l'Euro, rendait les voyages à l'étranger plus onéreux. Néanmoins les témoignages de Luca et Anna, nous montrent que l'étudiant Erasmus italien est lui aussi rarement un « nouveau » voyageur :

« Quand j'étais petit, avec ma famille, j'ai toujours voyagé, en Europe surtout, quelques petits voyages aussi un plus loin, mais j'ai toujours assez voyagé. En Europe, j'ai visité, bon, la France, le sud essentiellement, l'Espagne, la Suisse, l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie. Quasiment chaque été, je faisais un voyage. Quand j'allais skier dans la région du « Trentino », on allait souvent en Autriche, quand on allait à la mer, on faisait un tour en France ou comme ça...

Tu as fait seulement des voyages touristiques ?

Non, j'ai fait aussi un voyage d'étude en Allemagne, quand j'avais 16 ans, 15 jours pour apprendre la langue »

Luca, 23 ans¹⁵⁶

« Parce que une autre passion que j'ai toujours eue, a été celle des langues et de voyager en général... grâce à mes parents, parce qu'avant, depuis que je suis petite, ils m'ont toujours envoyée étudier à l'étranger l'été, parce que voilà, mes parents, surtout ma mère disait que c'était le seul moyen pour apprendre les langues et effectivement, ça a été comme ça[...] Depuis les premières années du lycée, c'est-à-dire... il y a combien de temps maintenant... j'avais 14.. à 14 ans, chaque été. Mais toujours à étudier la langue deux mois. Je suis allée en France et en Angleterre. Je suis allée trois ans en France et deux ans en Angleterre. Disons que c'était des séjours en famille et puis je fréquentais une école de langues, sauf l'année où je suis allée travailler à Disneyland Paris, où ça a été un peu différent. J'étais dans une résidence et je travaillais à Disneyland. A Londres aussi, c'était comme ça... j'étudiais dans une école exclusivement pour étrangers »

Anna, 23 ans¹⁵⁷

L'amplitude des voyages touristiques durant l'enfance ou l'adolescence n'est pas le seul facteur intéressant à explorer. Comme nous l'avons souligné précédemment, beaucoup d'étudiants ont aussi participé à des séjours linguistiques durant leur scolarisation secondaire, ce qui leur a permis d'acquérir des capacités linguistiques qui ne se définissent pas seulement par la connaissance formelle des langues, mais aussi par la maîtrise pratique

¹⁵⁶ “ quando ero bambino, con la mia famiglia ho sempre viaggiato, in Europa soprattutto, qualche piccoli viaggi anche più lontano, pero ho sempre viaggiato abbastanza. In Europa ho visitato, va be' la Francia, il sud essenzialmente, la Spagna, la Svizzera, la Germania, l'Austria, l'Ungheria. Quasi ogni estate facevo un viaggio. Quando andavo a sciare in trentino, andavamo spesso in Austria, quando andavamo al mare, facevamo un giro in Francia o così...

Hai fatto solo viaggi turistici ?

Non, ho fatto un viaggio di studio in Germania quando avevo 16 anni, 15 giorni per imparare la lingua”

¹⁵⁷ “Perché un'altra passione che ho sempre avuto è stata quella delle lingue e di viaggiare in generale...grazie a miei genitori perché prima, da quando ero piccola mi hanno sempre mandato a studiare all'estero d'estate, perché appunto, i miei, soprattutto mia madre diceva ch'era l'unico modo per imparare le lingue e effettivamente è stato così. [...] Dai primi anni delle superiori, cioè... Quanti anni adesso.... avevo 14... a 14 anni sì... ogni estate. Ma sempre a studiare la lingua 2 mesi. Sono stata in Francia e in Inghilterra. Sono stata 3 anni in Francia e 2 anni in Inghilterra. Praticamente erano soggiorni in famiglia e poi frequentavo una scuola di lingue, tranne l'anno in cui sono andata a lavorare a Disneyland Parigi che è stata tutta un'altra cosa. Stavo in un “residence” e lavoravo a Disneyland. Anche a Londra è stato così... studiavo in una scuola proprio per straniere.

de leur utilisation dans les relations sociales. Les déménagements et changements d'écoles ou de filières sont aussi fréquents chez les étudiants Erasmus. Un grand nombre d'entre eux ont ainsi cumulé plusieurs formes de mobilité au cours de leur enfance et adolescence. C'est le cas par exemple de Loïc et de Sara qui ont même intégré une filière spécifique, internationale :

« [...] Comme j'étais dans une filière européenne, j'ai fait anglais et allemand dès la sixième.

- *Dans un collège à Marseille ?*

Non, non, j'étais en Haute Savoie. Et cette filière venait de s'ouvrir, avec l'anglais et l'allemand ou l'anglais et l'espagnol dès la sixième et avec des voyages organisés chaque année. »

Loïc, 21 ans

“ Moi, je suis originaire de Biella, c'est dans la région du Piémont, un département du nord, et là, j'ai étudié dans un lycée expérimental, c'était un lycée « classique » (d'enseignement général), qui avait ouvert une classe expérimentale de langues étrangères, c'est pour ça que j'ai commencé à étudier à partir du lycée, l'anglais, le français et l'allemand »

Sara, 25 ans¹⁵⁸

Du croisement des réponses aux questions relatives aux différentes formes de mobilité (déménagements, changements d'établissements, séjours linguistiques) du questionnaire, ressort que moins de 5% des étudiants Erasmus de l'Université de Provence n'ont connu aucune de ces formes de mobilité durant leur enfance, contre 40% dans la population témoin. La différence est moindre à Bristol et à Turin pour des raisons contraires. A Bristol, la population étudiante sédentaire est globalement plus mobile et à Turin, la population des étudiants Erasmus l'est moins. Ceci est évidemment à mettre en rapport avec la composition sociale de ces populations dans les universités choisies pour l'enquête. Cette remarque est également valable pour les voyages touristiques en famille, beaucoup plus fréquents chez les étudiants de l'Université de Bristol. Au-delà de l'intensité variable suivant les pays des déplacements familiaux, des différences notables existent entre les populations « Erasmus » et « sédentaires » dans les trois institutions, comme le montre le tableau 37 suivant. Dans les trois universités, les étudiants qui ont indiqué quatre voyages touristiques ou plus avec leur famille sont surreprésentés parmi les Erasmus (par rapport aux étudiants sédentaires). De même, les Erasmus sont sous-représentés parmi ceux qui n'ont pas du tout voyagé quelque soit l'université d'appartenance.

¹⁵⁸ « Io sono originaria di Biella, che è una provincia sempre del Piemonte, una provincia del nord e li ho studiato in un liceo sperimentale, era un liceo classico che aveva aperto una classe sperimentale di lingue straniere, per cui ho iniziato a studiare dalle superiori, l'inglese, il francese e il tedesco. »

**Tableau 37 : Voyages touristiques effectués à l'étranger par les étudiants avec des membres de leur famille, selon l'université d'origine
-2004/2005- (en pourcentages)**

	Université de Provence			Université de Turin			Université de Bristol			Ens. ERAS-MUS	Ens. 'Témoin
	ERASMUS	'Témoin	ensembl	ERAS	Tém.	Ens.	ERAS.	Tém.	Ens.		
Aucun	9	18,1	12,7	7,1	15,7	11,8	0	3	1,6	6,2	12,9
De 1 à 3	45,2	63,8	52,7	36,2	47,7	42,5	8,5	18	13,8	34,1	44,1
4 et plus	45,8	18,1	34,6	56,7	36,6	45,7	91,4	79	84,6	59,8	43,0
TOTAL	100 N=155	100 N=105	100 N=260	100 N=127	100 N=153	100 N=280	100 N=82	100 N=100	100 N=182	100 N=364	100 N=358

$$\chi^2 = 16,9 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 12,6 \quad p < 0,005$$

$$\chi^2 = 6,2 \quad p < 0,05$$

$$\chi^2 = 23,0 \quad p < 0,001$$

Source : enquête par questionnaire

Ainsi l'intériorisation du modèle international résulte, à la fois d'une trajectoire et d'étapes successives de socialisation. Elle se nourrit de situations plurielles et de diverses formes de mobilité. Une partie des principes de la sélectivité sociale de la culture internationale¹⁵⁹ est donc à chercher en dehors de l'école. C'est dans la famille que se font les premiers apprentissages internationaux, linguistiques en particulier ; c'est dans la famille que se mettent en place les projets éducatifs bilingues ou biculturels. « Les apprentissages familiaux mettent en jeu le processus complexe de la transmission d'un héritage culturel international. L'acquisition d'une culture internationale est une des acquisitions les plus sûrement corrélées à une origine sociale élevée, comme on le voit quand on confronte le rapport au bilinguisme des enfants de cadres avec celui des enfants des classes populaires »¹⁶⁰ nous dit Anne Catherine Wagner. Dans le discours des étudiants Erasmus, nous observons, sinon un cosmopolitisme ancien des familles, au moins un attrait, un développement de l'apprentissage de la culture internationale, sans que ces deux rapports à l'étranger ne se confondent nécessairement. Le rapport spécifique à la mobilité et aux

¹⁵⁹ Le concept de culture internationale est le concept clef à partir duquel Wagner analyse les principes d'unité de la population des cadres, au-delà de la diversité des nationalités. Elle définit la culture internationale comme le cumul de ressources sociales dans toute une série de domaines : La connaissance des langues, des cultures et des modes de vie étrangers, la dispersion géographique de la famille et des relations, la possibilité d'organiser le déroulement de la carrière dans plusieurs pays... Ceci produit une sorte « d'alchimie des capitaux linguistiques, culturels, sociaux, professionnels et symboliques ».

¹⁶⁰ Op. Cit. Page 19 ; WAGNER (A-C), page 95

cultures étrangères produit par le cosmopolitisme du milieu d'origine est apparu nettement dans certains discours. La culture internationale et l'utilité de la mobilité sont d'autant mieux transmises qu'elles font partie intégrante de l'histoire familiale et des repères identitaires. Aurélie d'origine espagnole, présente son bi-culturalisme, comme un besoin, presque « physique ». Le langage du déterminisme biologique est régulièrement employé pour expliquer la prégnance des traditions familiales d'ouverture sur l'étranger :

« Je transpire mes origines, qu'est-ce que tu veux que je te dise ! (Rire) Moi, je dis toujours, je vis ici mais mon cœur est là-bas ! »

Aurélie, 22 ans

La longue familiarité avec le pays étranger permet une sorte d'appropriation d'une certaine culture. Ainsi Jack, dont le père est hollandais et qui a souvent séjourné dans ce pays, juge son « intégration » dans le pays d'origine de son père lors de son deuxième séjour Erasmus beaucoup plus facile, que lors de son premier séjour Erasmus en France :

Tu m'as dit que tu as été un an « à l'étranger » avant de postuler pour cette formation...

Oui, et j'ai voyagé beaucoup pendant cette année à l'étranger, je suis allé en Hollande [...] Je voulais apprendre les langues correctement, parce que si tu les apprends seulement au lycée, tu peux seulement dire quelques phrases et quelques verbes... Tu ne sais pas comment utiliser la langue correctement pour communiquer. Donc je suis allé en Hollande pour être immergé dans la société hollandaise pendant mon année « sabbatique ». Mon père a déménagé lorsqu'il était vraiment jeune, donc il est hollandais, mais maintenant il est plus anglais qu'hollandais.

Est-ce que tu as beaucoup voyagé avec tes parents ?

Evidemment en Hollande, mais... Oui, on est toujours parti en vacances, pas mal en France, en Italie, parce que ce n'est pas cher... mais le plus souvent en France, en camping, souvent près de la mer chaque été, skier l'hiver chaque année, en fait en France et en Suisse... et aussi quelques étés en Italie.

[...] Je me sens beaucoup plus à la maison en Hollande, que je ne me suis senti en France.

Jack, 24 ans¹⁶¹

¹⁶¹ *You told me you did a year out before applying for this course...*

Yes, and I travelled a lot during this year out, I went to Holland... [...] I wanted to learn languages properly, because if you learn languages at GCSE, you can only say a few phrases and a few verbs.. You don't know how to use the language for communicating properly. So I went to Holland to be immersed in Dutch society in my gap year. My dad moved when he was really young so he is Dutch, but now he is more English than Dutch.

Did you travel a lot with your parents?

Obviously to Holland, but... Yes, we used to go on holidays quite a lot in France, in Italy because it is cheap... Mostly in France, camping holidays, often close to the sea every summer, skiing in the winter each year actually in France or in Switzerland... and then some summer time in Italy as well.

[...] I feel much more at home in Holland than I did in France.

En France et au Royaume-Uni, une part non négligeable des étudiants Erasmus interrogés est issue des diverses vagues d'immigration. Quelques-uns même ne possèdent pas la nationalité du pays de leur institution d'origine ou ont une double nationalité. C'est le cas de 8% des sortants de l'Université de Bristol en 2004-2005 et de 5% de ceux l'Université de Provence cette même année. Pour eux, s'expatrier fait sens au regard de l'histoire familiale. Le pays d'accueil est alors un espace fondateur, qui renvoie aux lieux de la « mémoire vive » pour reprendre les termes de Constance De Gourcy¹⁶². Dès lors le séjour ERASMUS se révèle comme le produit d'une histoire, celle des migrations, dont certains membres de la famille sont dépositaires. La récurrence des termes physiologiques par lesquels s'exprime l'appartenance à des aires régionales traduit bien une incorporation. Mais tous les étudiants interrogés n'ont pas cette même aisance et connaissance des cultures et des langues étrangères et en particulier ceux dont l'origine sociale et le passé migratoire sont plus modestes. L'idéologie du don reste particulièrement vivace pour interpréter l'inégale aptitude à apprendre les langues, Anne ne dit-elle pas être « douée » pour les langues, alors que Sophie, se résigne à son manque d'aptitude, lorsqu'elle dit : « je suis vraiment nulle en Anglais, il n'y a rien à y faire ». Mais n'est-ce pas l'imprégnation continue dans un milieu étranger, qui produit un rapport à sa culture, marqué par l'aisance et le naturel, que ne sauraient conférer les apprentissages scolaires des langues ou les expériences plus tardives de la vie à l'étranger ? En effet, Sophie née à Marseille et qui a connu une mobilité passive modérée (se limitant à la visite de quelques pays voisins dans une perspective touristique) n'a-t-elle rien à envier à Anne, dont les parents sont Argentins, qui est trilingue depuis longtemps et qui a accompli de multiples voyages au delà des frontières du vieux continent ?

Enfin, le choix de la langue à l'entrée en sixième et de la filière d'enseignement secondaire pour les étudiants Erasmus sont également de puissants indicateurs de la spécificité éducative des étudiants mobiles. Ils montrent la reconnaissance sociale et scolaire variable des différentes langues, mais aussi dévoilent les stratégies parentales. Ainsi, parmi les étudiants interrogés par entretiens en France, on note plusieurs personnes ayant appris l'allemand en première langue étrangère au collège et une étudiante ayant suivi des enseignements de chinois au Lycée, même si le séjour Erasmus qu'elles effectueront ensuite les mènera en Angleterre.

¹⁶² GOURCY (de), *L'autonomie dans la migration. Réflexion autour d'une énigme*, PUF. Page 243

De même, parmi les étudiants Erasmus turinois plusieurs étaient passés au lycée par une « classe expérimentale » où une grande variété de langues étrangères étaient enseignée et des voyages scolaires organisés chaque année. De l'analyse des questionnaires, ressort une quantité beaucoup plus grande chez les étudiants Erasmus que chez les sédentaires, de langues étrangères étudiées. Presque 70% des étudiants Erasmus de l'Université de Provence disent avoir appris le latin et/ou le grec au collège, contre environ 45% des étudiants sédentaires. En outre, le nombre d'étudiants Erasmus français qui ont passé une ou deux années en classe préparatoire est importants (13,5%). Il en va de même pour les universités de Bristol et de Turin où la diversité, le nombre de langues étrangères choisies, ainsi que l'étude du grec et/ou latin, différencient les deux populations 'Erasmus' et 'témoin'. Ainsi environ 40% des étudiants Erasmus bristoliens et 10% des Turinois ont indiqué n'avoir jamais eu d'enseignement de grec et/ou latin, contre 65% et 32% des étudiants sédentaires, respectivement des universités de Bristol et de Turin¹⁶³.

Ce qui est également assez remarquable est l'ancienneté de la volonté du départ affichée par ces étudiants, qui s'observe par la précocité des démarches ou la soigneuse préparation que certains ont mise en place avant ou depuis leur entrée à l'Université. Ainsi respectivement 78%, 60%, 50% des étudiants Erasmus sortants des universités de Bristol, de Turin et de Provence, désiraient faire ce séjour à l'étranger avant leur entrée à l'université. Nous sommes très loin d'une légèreté des décisions prises. En atteste également la fréquence du verbe « prévoir » (*prevedere, apply*) dans toutes ses conjugaisons et extensions, dans les discours. L'idée d'aller étudier dans une université étrangère ne vient pas spontanément.

¹⁶³ Les différences de grandeur entre les proportions dans les universités choisies pour l'étude de cas, sont dues à la place de cette matière dans l'enseignement général des pays. L'Italie, pays latin et catholique, a maintenu son enseignement obligatoire dans la majorité des filières de l'enseignement secondaire général. En France, dans la plupart des établissements publics, il est devenu optionnel et en Angleterre, la spécialisation précoce rend l'apprentissage des langues en général, de moins en moins fréquent.

L'exclusion ne s'opère plus aujourd'hui en Europe au sein de l'enseignement secondaire, mais progressivement, insensiblement tout au long du parcours d'études universitaires, au travers d'une sélection variable suivant les filières, à l'entrée au Royaume-Uni, par des formes déniées d'élimination différée en Italie (avec les abandons et les *fuori corso*), avec la relégation dans des filières de second ordre en France, qui implique un effet de marquage et de stigmatisation. La mobilité institutionnalisée permet, entre autres, à des étudiants engagés dans des filières à titres dévalués, de tirer leur épingle du jeu et de se voir reconnaître une certaine spécificité que la rareté de la pratique rend encore possible. L'institutionnalisation, comme dit Pierre Bourdieu¹⁶⁴ est une des formes la plus accomplie de reconnaissance sociale, car elle procure les profits de dignité et de respectabilité des entreprises « d'intérêt général », tout en promettant de satisfaire, de manière tout à fait directe, les intérêts particuliers.

¹⁶⁴ BOURDIEU (P), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, éd de Minuit, 1979

Partie 2

**L'emprise de la sélection
sur l'expérience Erasmus**

Le programme Erasmus, au-delà de sa sélectivité, conduit à de multiples déplacements : il est donc doublement formateur si « les voyages forment la jeunesse », selon le vieil adage et que l'éducation se distingue de la socialisation « banale »¹ en ce qu'elle est une action volontaire, qui suppose la référence à un modèle culturel, à un ensemble d'objectifs, de valeurs, d'idéaux visés par l'activité éducative. L'université met en relation plusieurs niveaux de pratique. Nous avons vu sa fonction sélective, mais elle est aussi une organisation définie par ses fonctions de production de socialisation et d'intégration. Les niveaux de sélection et de production sont mis en relation dans une organisation sociale qui construit des modalités de fonctionnement, des statuts, des droits, des devoirs, qui organise le travail de transmission. Et « l'intégration » des étudiants Erasmus se réalise principalement à travers la capacité des organisations universitaires d'accueillir et de « reconnaître » cette communauté. Au-delà des « espaces de référence, transmis comme des endroits qui font sens au regard de l'histoire familiale », nous allons nous intéresser, dans cette partie, aux « espaces fondateurs, qui renvoient aux lieux de la mémoire vive », à « l'espace de la rencontre sociale »². Car on ne peut comprendre les expériences des étudiants Erasmus sans tenir compte, d'une part de leurs histoires migratoires (partie précédente) et, d'autre part, des territoires fondateurs.

Nous verrons donc que les modes et formes d'accueil et d'intégration varient d'une institution, d'un pays à l'autre. Et ceci rejaillit sur les pratiques des étudiants Erasmus à l'étranger, même si ces dernières sont aussi influencées par les caractéristiques scolaires, sociales et les aspirations des étudiants, qui président au séjour Erasmus. Au-delà du discours psychologisant de l'étudiant à la recherche de lui-même, à travers la rencontre des autres, quelles sont les pratiques des étudiants Erasmus à l'étranger ? En quoi les lieux d'accueil et leur hospitalité, les régions de départ et leurs spécificités influent sur les comportements à l'étranger ? Que font concrètement les étudiants Erasmus dans le pays d'accueil ? Le statut *d'étranger* avec lequel les étudiants Erasmus composent leurs expériences permet de comprendre un certain nombre de pratiques et représentations des étudiants. Mais contrairement à une idée répandue, il est assez difficile de généraliser : l'expérience Erasmus ne se conjugue pas au singulier. L'emprise plus ou moins forte de la sélection scolaire en modifie les contours. La pluralité des pratiques et des rapports sociaux des étudiants Erasmus se décline aussi en fonction des ressources économiques et sociales possédées.

¹ Selon les termes de Durkheim (E)

² Selon les termes de De Gourcy, Op. Cit. page 242

Chapitre 3

Lieux et pratiques d'accueil des étudiants Erasmus à l'étranger

Quelle est la situation concrète d'échange entre les individus (étudiants, professeurs, etc.) lors du séjour Erasmus ? La plupart des recherches en psychologie sociale (mais également certains documents officiels de l'UE) partent du postulat (implicite), que le séjour et le contact avec les *indigènes* du pays d'accueil favorisent l'appréciation mutuelle et auront comme conséquence la réduction des stéréotypes envers les autochtones. Pourtant les résultats de ces mêmes recherches³ montrent peu ou pas d'effets vis-à-vis de la société d'accueil. Au mieux les étudiants sont tout juste enclins à émettre des stéréotypes et des jugements généralisateurs. Ce qui peut paraître étonnant, car les conditions reconnues comme favorables pour développer des attitudes positives par la psychologie sociale sont *a priori* toutes présentes : soutien social et institutionnel, possibilité de contact personnel, égalité de statut, possibilité d'interactions coopératives.

Nous pensons avec Ainhoa De Federico⁴, tout d'abord, que ces recherches ne tiennent pas compte du fait, difficilement contournable, que l'étudiant en échange se trouve, au moment de son arrivée à l'université d'accueil, dans la *position d'étranger* par rapport à la société qui le reçoit. Ensuite, alors que Stroeber (W), Lenkert (A) et Jonas (K) travaillent avec une hypothèse sous-jacente sur le contact, nous constatons que peu d'études se préoccupent d'analyser avec qui les étudiants ont réellement des contacts. Nous les examinerons ici, en conséquence, de façon systématique: des formes et modes d'hospitalité des pays d'accueil, aux orientations de la sociabilité et aux relations effectives entretenues par les étudiants Erasmus. Que faut-il entendre par hospitalité des lieux ? Quels liens peut-elle avoir avec des caractéristiques propres aux systèmes d'enseignement supérieur des pays participant au Programme Erasmus ? Comment ces aspects rétroagissent-ils sur les comportements des étudiants Erasmus ?

³STROEBER (W) ; LENKERT (A) ; JONAS (K) « Familiarity may breed contempt. The impact of student exchange on national stereotypes and attitudes », p 167-187. In STROEBER (W) ; KRUGLANSKI (A.W.) ; BAR-TAL (D) ; HEWSTONE, M. (eds.) : *The social Psychology of intergroup conflict: Theory, research and applications*, Berlin, Springer, 1988

BREWER (M.B) et GAERTNER (S.L) (). « Toward reduction of prejudice: Intergroup contact and social categorization ». In BROWN (R) et GAERTNER (S.L) eds. : *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup processes*. Blackwell Publishers, 2001

⁴DE FEDERICO (A), *Réseaux d'identification à l'Europe. Amitiés et identités d'étudiants européens*. Thèse en co-tutelle sous la direction des professeurs Alexis FERRAND et Mercedes PARDO BUENDIA, 2002, Tome I 421p. Tome II 144p.

3.1 L'importance des lieux et leur hospitalité

Une des questions centrales qui sous-tend ce travail de thèse, c'est l'emprise de la sélection sur la construction d'un espace universitaire européen, voire d'une citoyenneté européenne, ce qui implique une attention particulière aux rapports sociaux, à la place faite à l'Autre dans une université, un lieu donné. Nous avons choisi comme mode d'entrée, l'étude de l'hospitalité des lieux « médiatisée par l'espace », selon les termes d'Anne Gotman⁵. Cette auteure définit l'hospitalité des lieux comme étant au sens propre l'espace fait à l'autre, un hôte, différent et donc dérangeant, d'où qu'il vienne, quel qu'il soit. L'hospitalité a de paradoxal qu'elle est de l'ordre du quotidien tout en sortant du quotidien, car elle est passage entre le domestique et le politique, entre sphère privée et sphère publique. En effet les politiques nationales d'accueil, comme la socialisation primaire, influent sur les manières de se comporter des étudiants autochtones et étrangers les uns envers les autres. En rangeant l'hospitalité parmi les prestations totales du don, Marcel Mauss⁶ souligne aussi les caractéristiques de réciprocité de l'hospitalité, principe à la base du programme d'échange Erasmus.

L'hospitalité implique des pratiques de sociabilité, des aides et des services qui facilitent l'accès aux ressources locales. Ce sont elles que nous allons tenter d'appréhender, à travers le parcours et les expériences des étudiants Erasmus dans leurs universités d'accueil respectives. Pour l'étude du dispositif, du cadre, du protocole qui garantissent l'arrivée des étudiants Erasmus, la rencontre avec les autochtones et le départ de l'hôte, la méthode d'investigation par entretiens ou questionnaires est incomplète. C'est pourquoi nous avons également observé directement ceci dans certains lieux, pour en avoir une image plus juste⁷ et analyser la gestion du rapport à l'autre. Cette question n'est pas nouvelle, mais elle semble plus souvent abordée par le biais négatif (racisme, exclusion, etc) que par l'essai, réussi ou échoué, de la rencontre. Nous allons donc observer ici, dans des conditions *a priori* optimales, puisque librement choisies, comment se construit le rapport à l'autre et l'accueil d'hôtes inconnus dans le cadre universitaire.

⁵GOTMAN (A), *le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*. PUF, 2001
Page 2

⁶ MAUSS (M), *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1950

⁷ Pour des raisons pécuniaires et temporelles, l'observation directe a été effectuée seulement dans trois pays (Italie, France et Angleterre) où la longueur des séjours de recherche l'ont rendue possible. Les analyses sur les autres pays se basent sur un examen minutieux des entretiens de recherche, des questions ouvertes et fermées des questionnaires et des rapports de fin de séjour.

Pour étudier l'hospitalité des lieux de manière différenciée entre les pays, nous accorderons une attention particulière ici au nombre et à la nature des dispositifs institutionnels dont bénéficient les étudiants à leur arrivée et tout au long de leur séjour. La plupart des travaux dans le domaine des migrations internationales ne s'intéressent pas à « l'intégration » des *élites* mobiles, car il est supposé que leurs déplacements sont *aisés* et sans conséquences, qu'ils ne défient pas l'ordre culturel dans les sociétés d'accueil. Leurs influences sont vues, dans le sens de la convergence culturelle et de la similarité transnationale. Ceux qui placent cette « classe capitaliste transnationale » au centre de leurs analyses, considèrent souvent que les élites sont culturellement échangeables, « citoyens du monde », complètement libérées des « modes de vie nationaux », des valeurs et des contraintes. Elles convergeraient de façon non problématique et automatique vers un mode de vie qui incarne une « société globale privilégiée » au delà de l'Etat-nation et des structures définies nationalement. Nous verrons ici qu'on est bien loin de ce modèle « dé-localisé », car le déplacement géographique suppose deux changements sociologiques importants : un déplacement dans l'espace normatif et un éloignement du réseau personnel. L'étudiant Erasmus devient ainsi par définition un étranger.

Il existe bien, dans le cas de la mobilité étudiante et quelle que soit l'université, des lieux d'accueil entre l'espace public et l'espace privé, entre l'espace universitaire et l'espace étudiant, comme le rappel concret de ce qu'un chez-soi a été quitté. Ils se veulent lieux de distractions, d'échanges, pour ceux que l'éloignement familial et amical rend partiellement étrangers. Ainsi, dans toutes les universités, les étudiants Erasmus interrogés disent avoir été accueillis par des bureaux, des associations ou personnes, qui proposaient des renseignements, soirées, sorties, voyages et même des lieux où boire le thé et échanger. C'est le cas par exemple du BISC (*Bristol International Student Centre*) de l'université de Bristol ou de *l'Erasmus point*, à Turin.⁸ Les étudiants Erasmus disent également avoir participé à des rituels d'ouverture. Mais qu'est-ce qui les définit ? C'est l'appartenance qui définit les conditions de l'hospitalité et sans cette notion, il n'y aurait ni membres, ni étrangers, ni rituel d'ouverture et de fermeture, ni droit d'entrée, nous dit justement Anne Gotman. Ainsi l'université pose ses conditions d'accès. L'université n'est pas la seule à formuler ces critères d'admission et d'appartenance, les résidences universitaires, les étudiants autochtones, sont eux aussi placés devant cette même nécessité.

⁸ www.erasmuspoint.it
www.erasmustorino.com

Parfois, les intérêts des divers acteurs en présence divergent et c'est ce qui rend l'hospitalité des étudiants difficile et complexe. Ici les étudiants disent avoir été accueillis admirablement bien par les autochtones, mais n'avoir reçu aucune aide pour le logement ; ailleurs, ils parlent d'organisation universitaire remarquable, mais d'un rapport difficile avec les étudiants natifs du pays d'accueil. Mais qui sont, suivant les pays d'accueil, dans le cadre universitaire, les différents protagonistes en présence, accueillants et accueillis ? Comment s'organise leur rapport aux lieux ? Suivant la tradition dans laquelle s'inscrivent ces rapports, ils oscillent constamment entre accueil et confinement. Comment les étudiants Erasmus interagissent-ils avec l'environnement dans lequel ils sont placés ? Nous allons nous situer, dans un premier temps, du côté de celui qui offre l'hospitalité et nous tenterons de dresser une typologie de ces formes par rapport aux lieux qui ont été visités⁹. Ceci pour, dans un second temps, décrire et comprendre les pratiques des étudiants Erasmus à l'étranger.

3.1.1 L'hospitalité institutionnalisée de l'enseignement supérieur Britannique

L'accueil que reçoit un étudiant Erasmus dans une université britannique est extrêmement organisé, structuré, agencé, d'après les commentaires des étudiants relevés dans les questionnaires et entretiens d'enquête. Tout dans les dispositifs spatiaux, temporels et les protocoles d'approches, tend à effacer l'asymétrie entre « accueillants » et « accueillis » qui règne dans le schéma classique de l'hospitalité¹⁰. Les prospectus distribués aux étudiants étrangers exaltent l'internationalisme des universités, gommant les différences de traitement qui peuvent exister entre étudiants britanniques et étrangers, comme le prix de l'inscription universitaire. Mais l'asymétrie demeure présente et s'observe tout d'abord par le fait que les étudiants étrangers sont incités à se rendre à l'Université plusieurs jours avant le début des cours et l'arrivée des étudiants britanniques, ensuite parce que, comme nous l'avons préalablement noté, il existe des centres, des offices destinés à accueillir et aider ces hôtes, mais aussi parce que des activités particulières leur sont réservées par ces intermédiaires. Loïc parle ainsi de réception à la gare routière, de « bus affrété », de cours

⁹ Rappelons ici que nous ne souscrivons pas aux constructions typologiques qui s'imposent, une fois établies, comme des cadres rigides, des frontières intangibles, des substituts à des théories interprétatives. La typologie est une commodité méthodologique pour rendre compte à un certain moment du parcours de recherche, de convergences de sens, de proximités de formes, capable d'articuler les nombreuses et microscopiques observations empiriques en unités de comportements collectifs comparables.

¹⁰ Schéma que Anne Gotman décrit avec beaucoup de finesse dans la première partie de son ouvrage.

à disposition dès l'arrivée et Mevegni de fléchage, de plans, de multiples documents envoyés:

« L'accueil à l'Université, ça a été vraiment bien organisé. Il y avait deux jours prévus justement pour les étrangers, parce qu'ils reçoivent, je ne sais plus, mais quelque chose comme 2000 étudiants étrangers, des quatre coins du monde, des européens, des chinois, des américains, des africains, 'fin tout, tout, tout ! Donc, il y a deux jours prévus, un week-end et ils nous récupéraient, soit à la gare, soit à la gare routière. Donc, il y avait des étudiants, qui étaient là, qui nous réceptionnaient, avec leur petit panneau et tout, donc ils venaient nous chercher, et il y avait un bus affrété pour nous spécialement, ils nous amenaient jusqu'à la fac. A la fac, il y avait un accueil organisé, où ils nous expliquaient, ils nous donnaient tout, remise des clefs, des draps pour les lits et tout, le magasin était ouvert spécialement, pour que l'on puisse faire les courses. Donc, l'accueil, c'était vraiment bien fait. Il y avait des cours à disposition, des cours d'anglais gratuits. »

Loic, 21 ans

« C'était vraiment très impressionnant. Tout était vraiment cadré, fléché, tout était fait pour que l'on ne se perde pas ! Bon, déjà, d'avance, ils nous avaient envoyé beaucoup de documents avec, où faut-il s'arrêter quel train il faut prendre, ou faut-il s'arrêter, quel arrêt demander, avec un plan où il y avait même le souterrain qui te montrait l'accès à l'Université. Quand tu arrivais, il était indiqué où il fallait que tu ailles, avec une grosse flèche qui te montrait le bâtiment.... Etc. Et vraiment, je n'ai pas eu de problème pour les inscriptions, parce que c'était tel jour, tu allais dans telle salle, on te donnait ton dossier et on te disait : va dans le bâtiment Arts E.. Si tu faisais une mine surprise, on te disait, « vous avez un plan ? », oui, alors vous allez là, là... « vous avez bien compris ? » Tu y vas, tu suis, non vraiment ça c'est bien passé ! »

Mevegni, 22 ans

Rien n'est donc laissé au hasard, tout est planifié, programmé, établi d'avance. Mais l'exercice de l'hospitalité ne se réduit pas au temps de la réception. Tout au long de l'année les espaces d'accueil gardent leurs portes ouvertes et les accueillants organisent de multiples activités, qui vont du traditionnel *Tea time* (l'heure du thé), aux voyages organisés en passant par des visites de lieux de la ville. Dans presque tous les discours étudiants cet encadrement est apprécié, mais certains voient cette organisation aussi comme un confinement, une légitimation de la vie communautaire. C'est ce que met en évidence notamment Pascal :

« J'avais un petit peu l'impression de temps en temps qu'ils voulaient vraiment que l'on reste ensemble. D'autant plus qu'après j'ai participé, 'fin, j'ai été choisi au hasard pour donner mon avis sur la vie du campus etc. aux relations internationales de l'université, quelque chose comme ça. Alors, on était quatre ou cinq étudiants étrangers à participer, dont deux français. Et ils nous demandaient un peu notre avis sur l'organisation de la vie à la fac, l'organisation des soirées, les avantages, ce que l'on avait retenu et éventuellement les critiques, 'fin, c'était moins attendu, pas vraiment demandé, mais euh... Moi, je leur ai bien fait remarquer que c'était bien organisé, ça il n'y avait aucun problème, mais moi, j'avais quand même l'impression que c'était organisé pour qu'il y ait les étudiants anglais et puis après à côté, il y avait les étudiants étrangers entre eux, Erasmus. Mais tout est un peu comme ça en Angleterre, il y a beaucoup de classement, rien qu'entre les résidences, il y avait une hiérarchie.... Bon, ils ont retenu la remarque et je ne sais pas s'ils ont fait quelque chose.... Mais, je n'étais pas le seul à penser cela, 'fin, je n'étais pas le seul, l'autre française disait un peu la même chose. »

Pascal, 24 ans

On relève également dans les discours des étudiants ayant séjourné en Angleterre, des conflits de rôles et de cohabitation, qui émaillent la vie quotidienne. Les étudiants Erasmus sont souvent logés dans des résidences universitaires ou des maisons étudiantes et cohabitent parfois avec des autochtones, même s'ils sont plusieurs étrangers, ils sont très souvent aux prises avec un voisinage dont l'âge et le statut sont bien différents des leurs. Car au Royaume-Uni existe une assez grande homogénéité des processus de décohabitation, contrairement à la diversité observable au sein de l'ensemble de la population Erasmus Européenne. Les logements universitaires jouent, pour les étudiants britanniques de première année, le rôle de transition vers une indépendance résidentielle. Le départ du foyer familial lors de l'entrée à l'université en Angleterre semble se faire en plusieurs étapes distinctes, permettant d'assurer une transition entre la dépendance et la réelle autonomie résidentielle : du foyer parental au logement universitaire et de ce dernier à l'appartement en collocation, puis seul ou en couple.

Mais pourquoi parler de transition ? Parce que chaque établissement d'enseignement supérieur possède une structure et un personnel dont les charges ne sont pas uniquement administratives, mais aussi reliées explicitement au contrôle social, en particulier pour le directeur (*Warden*) et aux fonctions de socialisation (« *socializing* » *functions*). Joan Brothers et Stephen Hatch¹¹, après avoir interviewé plusieurs gérants d'établissements de diverses universités, notent d'ailleurs que les devoirs du directeur ou de la directrice, liés au contrôle social, peuvent être en contradiction (au moins partiellement) avec les objectifs de socialisation dans les résidences, mais tous soulignent le besoin pour les étudiants de se sentir appartenir à une communauté. Les résidences universitaires assurent ainsi le passage entre un foyer parental où il est très peu demandé aux enfants de participer aux tâches ménagères et collectives, et un appartement au centre ville où l'étudiant doit prendre en charge toutes ces besognes lui-même. En effet, toutes les résidences garantissent une maintenance en cas de problèmes techniques, s'occupent du paiement des charges (chauffage, électricité...) et pour certaines proposent même des services de restauration compris dans le prix du loyer. Pour ce qui est de l'Université de Bristol, toutes possèdent également une salle informatique, mettent à disposition des lieux de travail ou de réunions, ont des bureaux ouverts aux étudiants avec un personnel chargé de l'écoute des problèmes éventuels. Ainsi, la résidence peut agir comme un groupe secondaire, intercalé entre l'individu et l'université et suffisamment près de l'étudiant pour l'attirer fortement dans sa sphère action. De plus, les *halls of residence* tenus par l'université, contrairement à nos

¹¹ BROTHERS (J), HATCH (S), *Residence and student life*, Tavistock publication, 1997

cités universitaires ou *collegi* italiens, n'accueillent pas prioritairement des individus issus de milieux défavorisés. Selon l'étude de Joan Brothers et Stephen Hatch¹², la proportion d'étudiants vivant dans ces établissements qui poursuivent leurs études au-delà de la licence y est relativement faible (11%), contrairement là encore aux établissements publics français et italiens. Il y a en général deux priorités alternatives que se donnent les universités britanniques anciennes. L'une vise à placer tous les étudiants en première année dans les résidences et ainsi, à les modeler, à les intégrer au monde universitaire. L'autre donne la priorité à la création d'une communauté à l'intérieur du *hall*, à la continuité par le maintien des anciens membres dans la résidence. L'étude révèle qu'une université sur trois, opte explicitement pour la première politique, donnant la priorité aux étudiants en première année et aux étrangers. C'est le cas de l'université de Bristol.

Ainsi nous avons pu intégrer une résidence, observer et parfois partager le mode de vie communautaire et ritualisé des étudiants (pour une très large majorité « *fresher* », c'est-à-dire nouvellement inscrits).¹³ Comme le mettent en avant ces deux auteurs, dans ces résidences, les groupes religieux n'y sont pas rares et bien souvent (de manière compensatoire à la politique d'accueil non discriminatoire et globale des étudiants en première année) ceux qui restent dans la même résidence pour leur deuxième année consécutive, sont des membres actifs d'associations qui permettront de contribuer à la vie de l'établissement et de souligner son caractère particulier. Les étudiants Erasmus se retrouvent ainsi à côtoyer une catégorie jeune, encadrée rigoureusement et plutôt aisée d'étudiants natifs. De même, les étudiants Erasmus britanniques lors de leur séjour à l'étranger, à la différence de la plupart de leurs homologues latins, auront ainsi passé davantage d'étapes dans le processus de décohabitation.

¹² Op. cit. Page 120 (*Residence and student life*.)

¹³ Les étudiants acceptés en première année à l'université de Bristol, reçoivent dans le courant du mois d'août, plusieurs livrets et documents leur présentant leurs résidences, leurs programmes d'études, les premiers événements importants. On leur donne par exemple le jour fixé de leur arrivée en résidence, décidé par ordre alphabétique en fonction de leur nom de famille pour faciliter les arrivées. Puis une fois tout le monde installé, tout un programme de réunions leur est remis, auxquelles ils doivent assister obligatoirement, avec la présentation de divers membres de la résidence, des tuteurs, des locaux et des consignes de sécurité leur sont soumises (avec distribution de bombes d'alerte !) Etc. Un programme de divertissement leur est aussi proposé durant toute une semaine, tous les soirs afin qu'ils fassent connaissance et s'intègrent à leur nouvel environnement (nommé *fresher's week*). Au sein de chaque département la même organisation se met en place, on leur distribue des prospectus, des plans, on les invite à se rendre dans le bâtiment qui abrite les locaux de l'UBU, le syndicat étudiant de l'université, qui lui-même aménage des journées de présentation de ses clubs et fixe les dates de grands forums et réunions à venir.

Si nous observons corrélativement l'ambiance dans les résidences universitaires britanniques, l'analogie avec le voyage organisé nous paraît assez explicative, car il existe une similitude de rapport vérifiable objectivement entre ces deux univers. En effet, l'animation est toujours prise en charge par un groupe de personnes dont l'organisation définit les rôles. Les étudiants, comme les vacanciers dans certains clubs, ne mettent pas en place eux-mêmes leur propre dynamique de groupe et participent passivement, mais gaiement (pour la plupart) aux activités ludiques proposées. Il existe ainsi un fort encadrement et un système très hiérarchisé, qui va de l'influence de l'organisation sur les agissements des « animateurs », à l'imposition par ces derniers d'un mode d'amusement unique et particulier aux usagers. L'objectif affirmé est aussi similaire, c'est la distraction, la socialisation et l'agrandissement du cercle de relations affectives et amicales des individus. Le but latent est quant à lui la fidélisation et l'intégration sécuritaire (« être entre nous ») des personnes à un univers particulier et aux règles qui l'accompagnent. Dans les clubs de voyage, ceci permet aux organisations de garder une clientèle attirée. Mais parmi les résidences universitaires, c'est aussi compréhensible dans un contexte de concurrence entre universités. Les gérants mettent ainsi en place des politiques qui fondent l'identité de chaque établissement, afin d'attirer les étudiants avec les caractéristiques souhaitées agréant sa perpétuation. Il n'est pas rare d'entendre les étudiants classer eux-même les résidences en fonction de leur composition sociale (*working-class, middle-class or upper-class residence*), ni même de les entendre dire : « ma résidence » ou « les fêtes de ma résidence » sont « les plus sympathiques », les « moins guindées » ou encore « je n'aimerais pas vivre là-bas » etc.

Malgré ces différences visibles dans une société qui valorise le communautarisme et exhibe les différences, les modalités de décohabitation communes, (résidence en première année, appartement partagé par plusieurs étudiants par la suite), la vie festive et les loisirs participent à une sous-culture qui se justifie, selon les étudiants, par la particularité de ces années libérées de la tutelle familiale, des pressions exercées par les professeurs du secondaire et écartées des futures responsabilités d'un travail rémunéré, au sein d'un monde universitaire peu compétitif. Ces caractéristiques, nous le verrons, varient en tous points avec la réalité résidentielle des étudiants français et italiens, mais nous informent sur l'accueil et le cadre dans lequel les étudiants Erasmus seront amenés à tisser des liens. Le système sélectif anglais se fait par parrainage, nous l'avons souligné, et la quasi-absence d'une sélection par compétition ne pousse pas les étudiants à cultiver l'art du sérieux et des loisirs culturels. Tout ceci a conduit certains auteurs britanniques, comme George

Bernard Shaw¹⁴ à qualifier sévèrement la communauté étudiante « d'élèves semi-émancipés » et de « non-émancipés pédants »¹⁵. Les étudiants Erasmus interrogés déclarent eux-aussi des relations pas toujours faciles ou superficielles, de nombreuses incompréhensions et un manque de circonspection chez les étudiants anglais.

Ian Lewis, dans une étude par observation participante de « l'expérience étudiante »¹⁶, décrit d'une manière très détaillée les premières semaines de vie universitaire. Il note une tendance aux actions communes, à une sorte de suivi du « leader. » Semblablement à ce que nous avons observé, il montre que le sexe prend une place considérable dans les conversations à l'université. A relever aussi, dans le forum du syndicat étudiant (*University of Bristol Union*) le nombre de bars sur le site universitaire et les *drinking events* (de *to drink* : boire et *events* : évènements). De l'analyse du manuel distribué par ce syndicat, (qui donne un résumé écrit de tout ce que les *clubs* proposent, qu'ils soient sportifs, politiques ou religieux), il ressort que les « sociétés » qui n'exposent pas cet aspect festif et éthylique par des phrases comme « *lots of pub visits* » ou « *fantastic socials with cheap drinking opportunities* »¹⁷, sont peu nombreux. Dans les extraits d'entretiens suivants Sophie et Pascal exposent les principaux facteurs corrélés qui expliquent selon eux leurs difficultés à communiquer avec des étudiants britanniques : La différence d'âge, le problème de la langue, les pratiques festives et le contenu des conversations:

« [...]Mais, c'est vrai que les conversations de tous les Français que j'ai vus là-bas, personne n'a eu vraiment des conversations précises, intéressantes... c'était tu sors ce soir ? oui, non... où ? etc. Puis, ils parlent vite, puis c'est dur l'anglais en fait, parce que tout le monde a son argot, nous surtout les jeunes, les Français aussi, on a nos petits mots, ben, là-bas, c'est pareil.. Donc, c'est vrai que c'était plus facile d'aller vers les Italiens qui parlaient moins bien anglais, mais qui faisaient des efforts, 'fin, il y avait des efforts des deux côtés. Puis, c'est vrai que là-bas, sur le campus, c'est difficile parce qu'il n'y a que des premières années, donc, déjà ils ont 18, 19 ans, donc, les préoccupations.. 'fin, on s'est quand même bien entendus avec, mais heureusement que l'on habitait des logements où il y avait plusieurs nationalités, donc, on a pu faire différentes connaissances. »

Sophie, 21 ans

¹⁴ SHAW (GB), *Misalliance* in *Collected plays with their prefaces*, The bodley head, m. Reinhardt, 1972

¹⁵ "A university community should be a community of adults, not that of a rowdy rabble of half emancipated school children and un-emancipated pedant"

¹⁶ LEWIS (I), *The student experience of Higher Education*, Croom helm, 1984

¹⁷ « Beaucoup de visites de pubs », « des opportunités sociales fantastiques, avec des consommations économiques ». Ce guide publié et distribué chaque année à l'ensemble des étudiants inscrits à l'Université de Bristol répertorie également un grand nombre de bars, pubs, discothèques...etc. Ainsi que de nombreux centres commerciaux que les auteurs (dont les noms et fonctions ne figurent nulle part) apprécient en fonction de critères tels que l'ambiance, les prix et la population qui les fréquente.

« La cohabitation, ça fait un peu drôle, parce qu’eux, ils sont jeunes on va dire par rapport à moi. Et puis, en plus ils découvrent l’univers de l’université pour la première fois, ils sont loin de leurs parents. Et comme à mon avis, ils sont assez serrés jusque là, alors c’est un peu l’année où ils font n’importe quoi, ils se lâchent quoi, ils organisent plein de fêtes, de beuveries plutôt ! (Rire) Etc, etc. Le début a été, je ne dirais pas difficile parce que je ne les ai pas trop vus, mais euh... Ils n’ont pas cherché spécialement à avoir un contact avec moi, alors que moi, j’essayais un petit peu d’engager la conversation mais comme ils voyaient que mon niveau d’anglais n’était pas très, très bon, ils n’ont pas fait beaucoup d’efforts pour aller vers moi. »

Pascal, 24 ans

Sophie et Pascal, étudiants en sciences d’Aix-Marseille, notent aussi le « peu d’efforts » que font les Anglais, qui peut être relié à une acceptation, une reconnaissance, une hospitalité laissées au bon vouloir des organismes et services universitaires où s’impliquent assez peu les étudiants individuellement, hormis les associations étudiantes chrétiennes. Le danger au processus d’hospitalité qu’Anne Gotman¹⁸ relève dans les sociétés contemporaines, semble être ce qui caractérise la rencontre de l’Autre dans les universités en Grande-Bretagne, c’est-à-dire les déviations vers des phénomènes de chronicisation, d’instrumentalisation et d’institutionnalisation de l’hospitalité. A la quantité de lieux d’accueil, à l’encadrement que les étudiants Erasmus apprécient, se juxtapose une critique de l’acceptation dans une société qui se cloisonne et crée, selon l’expression d’Anne Gotman des « étrangers proches ».

3.1.2 L’exercice de l’hospitalité par les « latins »

Dans les discours étudiants, une autre forme d’hospitalité se distingue assez fortement de la précédente : Celle, originelle, obligation librement consentie par certains citoyens des pays d’accueil, qui est saisie par les étudiants eux-mêmes. En Italie ou en Espagne des conditions universitaires historiques et structurelles façonnent l’exercice de cette hospitalité. L’hospitalité telle qu’elle a été décrite pour la Grande Bretagne, afin de se réaliser dans de bonnes conditions, suppose des équipements, des espaces, une organisation prévue à cet effet, qui ne sont pas toujours aussi présents dans les pays latins, voire même quelquefois inexistantes. L’hospitalité réside alors, et pour certains prioritairement, dans l’accueil de l’imprévu, la capacité à faire place au nouvel arrivant. Le discours des étudiants Erasmus, qui se sont rendus en Italie ou en Espagne (pour prendre un autre exemple) est donc ambivalent. Il oscille entre une critique des manques d’infrastructures, de logements, d’encadrement pour les étudiants étrangers et une exaltation des qualités

¹⁸ Op. Cit. Anne Gotman, Page 480

d'accueil de la population. En Italie les places dans les résidences universitaires (*collegi*) sont rares. Il n'existait en 2005-2006 qu'un poste libre en résidence universitaire pour 18 étudiants italiens "*fuori sede*"¹⁹ selon le ministère de l'Education Nationale italien²⁰. Certains étudiants, connaissant le peu d'attention accordé par les services universitaires aux étudiants Erasmus (pour le logement notamment) anticipent leur arrivée en prospectant préalablement pour trouver un appartement, mais se trouvent confrontés parfois au fait de ne pas être inscrits dans l'université d'accueil, à cause leur dit-on « de procédures qui n'ont pas été faites ». Adrien est un des rares étudiants à relever spontanément les difficultés endurées lors de son séjour. Il se soustrait donc à un certain « ordre des mobilités », qui consiste à éluder les problèmes pour renforcer le prestige, la reconnaissance sociale que confère le fait d'être parvenu à les surmonter sans avoir eu recours aux proches. Pris au dépourvu, il se sent abandonné par l'administration de l'établissement d'accueil en Espagne. Voici ce qu'il dit :

« Je pensais que je serais mieux accueilli, parce que je suis arrivé dans une université, où finalement, il y a beaucoup d'étudiants étrangers qui arrivent, qui transitent, que ce soit des Allemands ou des Anglais... Finalement, ils ne s'occupent pas trop des étudiants, il y en a tellement ! Ils ne peuvent pas vraiment s'occuper des étudiants étrangers... donc, c'est vrai que moi, je cherchais un logement, ils m'ont donné un gros bouquin avec plein d'adresses et c'était à moi, ne sachant pas parler espagnol, d'appeler les gens, de voir si leur appartement était loué ou pas ! Parce qu'il n'y avait plus du tout de place en résidence. »

Adrien, 22 ans

En Italie, malgré une certaine variation des circonstances, (grandes villes ou petites, sites universitaires du nord ou du sud), pour un grand nombre d'étudiants, l'accès à l'université n'est pas synonyme, comme au Royaume-Uni, de première réelle expérience d'indépendance. Il semble que l'école secondaire italienne soit amplement plus permissive et laisse aux élèves beaucoup plus de temps en dehors des locaux éducatifs, que ne le font les établissements anglais ou français. Ce temps libéré est souvent passé avec la famille ou les amis. Il ne semble pas y avoir de rupture fondamentale, pour un grand nombre

¹⁹ Fuori sede : Etudiants qui: a) prennent un logement à titre payant auprès du lieu universitaire fréquenté et b) résident dans une commune distante de la ville universitaire (avec les transports publics) supérieure à 90 minutes.

²⁰ L'accès aux chambres universitaires est régulé par un concours public et les étudiants payent un loyer annuel différencié sur critères sociaux. Il y avait 920 000 « fuori sede » inscrits en 2005-2006, environ la moitié des effectifs totaux. Sont considérés "**Fuori Sede**" les étudiants qui: a) prennent un logement à titre payant auprès du lieu universitaire fréquenté et b) résident dans une commune distante de la ville universitaire (avec les transports publics) supérieure à 90 minutes. Sont considérés "Pendolari" les étudiants qui: a) résident dans une commune à distance de plus de 90 minutes, mais qui prennent la résidence à titre non payant dans la ville universitaire pour au moins 10 mois ou b) qui résident dans une commune distante de 46 à 90 minutes de l'université fréquentée. 3. Sont considérés "In Sede" les étudiants qui résident dans une commune distante de moins de 45 minutes par transport en commun de l'université 4. Les étudiants étrangers extra-communautaires (*extracomunitari*) sont toujours considérés *fuori sede*.

d'étudiants italiens lorsqu'ils franchissent les portes de l'université. Certains dé-cohabitent, mais font de nombreux allers-retours, lorsque la distance le permet, entre leur chambre en appartement co-loué (rarement seuls) et la maison familiale. La façon dont les personnes s'entourent d'objets et organisent leur espace privé sont autant d'indices de leur dépendance. En observant l'intérieur des appartements des étudiants à Turin, on s'aperçoit que la décoration y est minimale, il y a peu de signes d'appropriation des lieux bien souvent par les jeunes étudiants. On lit la marque d'un passage, d'un temporaire qui s'étire dans le temps.

Au sein de l'université les associations étudiantes ne sont pas nombreuses et les rencontres entre étudiants se passent plutôt dans la rue ou à l'heure de l'apéritif dans les cafés et bars du centre ville. Selon les études italiennes²¹ sur les loisirs étudiants, les activités sportives, humanitaires ou religieuses sont les plus fréquentes et prennent place, bien souvent, en dehors de toute organisation universitaire. Dans ce contexte peu fédérateur, il semblerait que le contact ou la cohabitation avec les étudiants autochtones soient cependant plus aisés pour les étudiants Erasmus français interrogés, mais ceci n'est pas toujours vrai pour les étudiants Erasmus britanniques, qui ont quelquefois ressenti l'absence d'institutionnalisation de l'accueil comme un manquement à l'hospitalité. Certains notent aussi le poids de la famille comme un frein au développement et à l'élargissement des réseaux sociaux amicaux. Nous avons également observé à Turin que si certains étudiants italiens s'impliquent davantage en leur nom que leurs confrères britanniques dans l'accueil des étudiants Erasmus, il s'agit chaque année des mêmes personnes, elles-mêmes *étrangères* au lieu, puisque provenant d'autres régions italiennes, dans un contexte où la décohabitation n'est pas légion. Ce sentiment d'être mieux intégré par les étudiants français ou espagnols rencontrés est ainsi lié à l'implication de quelques individus et à l'absence de certains lieux (comme les campus ou *hall of residence*) qui créent une agrégation *de fait* d'étudiants Erasmus. Mais cette forme d'hospitalité plus individuelle, moins institutionnelle, n'est-elle pas également une réponse à un manque, à une demande, à un besoin, une offre de compensation ? Aline souligne le rôle d'un étudiant « pivot » dans l'organisation de l'hospitalité au sein de son université d'accueil italienne:

²¹ Voir notamment: CATALANO (G), FIGA TALAMANCA (A), EURO STUDENT. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani, Bologna: Il Mulino, 2002, 266p.
MEO (A), SCIARRONE (R), Stili e condizioni di vita degli studenti universitari a Torino, rapporto di ricerca, Istituto piemontese Antonio Gramsci, 1996, 58p.

« Il y avait un étudiant italien, qui était là, ‘fin c’était souvent lui le pivot, celui qui organisait les soirées, surtout avec les Espagnols, et là de nouveau, j’ai une amie qui est à Viterbe et elle m’a demandé si je connaissais Salvatore.. Parce que c’est celui qui vraiment... ‘fin tous les Erasmus se groupent autour de lui. Par contre, il y en a d’autres, qui vont moins vers les étudiants Erasmus, on a l’impression de les gêner, mais, je pense qu’en France c’est pareil. Il y en a qui ne sont pas très sympa, dès qu’ils voient que l’on parle bien italien, ça les embête.. Mais, je crois que c’est dans tous les pays... Puis, il y en a d’autres qui sont ravis de voir des étrangers tout ça. »

Aline, 22 ans

Les étudiants Erasmus accueillis dans certains pays du sud de l’Europe nous disent ainsi, du fait de la défaillance ou du manque de structures d’accueil, s’être trouvés face à des individus (qu’ils soient étudiants ou personnel administratif) usant de leur liberté individuelle pour compenser la mauvaise situation faite à autrui. Mais ce qui est de l’ordre de l’attitude personnelle, nous dit Anne Gotman, ne doit pas oblitérer le fait qu’il y a là affirmation d’une norme sociale. Ce sont donc les conditions qui permettent à l’hospitalité de se manifester et celles susceptibles de la compromettre qui sont intéressantes à considérer. Le caractère sélectif et dispendieux des études dans les pays anglo-saxons, ne se différencie-t-il pas du caractère plus « ouvert », beaucoup moins onéreux des études dans les pays latins ? Le sens de l’hospitalité provient en effet d’une multiplicité de sources, plus ou moins structurelles ou conjoncturelles, sociales ou économiques, bien que les individus la situent dans une « nature », un tempérament.

3.1.3 Un modèle d’hospitalité cosmopolite en France

Que dire des formes d’hospitalité dans l’université française ? Plus ou moins proche de l’Angleterre pour ce qui est de certains services qui facilitent l’intégration des étudiants Erasmus, elle laisse aux individus des marges de manœuvre plus importantes dans l’exercice de la rencontre de l’Autre. Comme en Grande-Bretagne, les étudiants Erasmus sont souvent logés dans des résidences universitaires, mais celles-ci se différencient en tous points des établissements britanniques. Elles regroupent un grand nombre d’étudiants étrangers, ce qui a l’avantage de rendre la rencontre moins « brutale » avec les autochtones, car ils partagent avec les Erasmus le statut *d’étranger et d’étudiant*. Mais les contacts en dehors des cours avec les natifs sont aussi plus rares, car beaucoup d’étudiants, comme en Italie, vivent encore au domicile parental. Les enquêtes françaises existantes, comme celles d’Olivier Galland²² ou de Valérie Erlich²³, dévoilent que même lorsqu’il y a

²² GALLAND (O), *Le monde étudiant*, Paris : PUF, 1995, 247p.

²³ Op. cit. ERLICH. Page 95

décohabitation, les étudiants rendent très fréquemment visite à leurs parents le week-end. En France, bien souvent, la semaine correspond au temps des relations amicales et les week-ends et jours de congé, au temps des rapports familiaux. Beaucoup plus d'étudiants français, en comparaison avec l'Italie et le Royaume-Uni, vivent aussi seuls dans des studios : la cohabitation est donc plus rare avec les étudiants Erasmus. Polly commente ainsi son expérience en cité universitaire à Bordeaux où elle s'est impliquée, avec d'autres étudiants étrangers, dans des activités d'animation:

Ils n'ont pas "The Union" ²⁴ avec son lot d'activités et de sociétés sociales que nous avons ici, mais ils ont des choses. [...] J'étais.. J'étais la vice-présidente de l'association du village 1, qui était dans la cité universitaire. Hum.. et c'était assez petit, on était seulement 5, mais on organisait les soirées et les voyages, etc. Il y avait une mixité d'étudiants Erasmus et d'étudiants français et, hum étudiants étrangers, principalement d'Afrique du Nord qui viennent pour tout leur cursus, parce que Bordeaux, c'est le sud de la France, c'est une des plus proches à atteindre, mais je dois dire que les gens les plus impliqués étaient principalement Erasmus, parce qu'ils ont plus de temps. »

Polly, 21 ans ²⁵

Il faut distinguer, là encore, Grandes Ecoles et universités, en ce qui concerne la manière spécifique dont les activités scolaires et non-scolaires s'entremêlent au niveau de l'enseignement supérieur en France. Le rôle que joue l'alcool dans les modes de sociabilité étudiants a été bien décrit par Masse dans son article sur les rites scolaires et festifs dans les Grandes Ecoles²⁶. La consommation d'alcool, dans ces lieux, est constamment intriquée dans les rapports sociaux, comme dans les anciennes universités britanniques. Son étude permet de mieux comprendre les modes de vie, les valeurs et attitudes dominantes parmi ces jeunes, issus pour leur grande majorité de milieux favorisés. La vie dans les classes préparatoires (CPGE), comme celle en dernière année du secondaire en Grande-Bretagne, se voit marquée par une omnipotence du calcul rationnel ou de la logique stratégique selon les termes de François Dubet. Ceci se matérialise par la « réduction de la personnalité à sa

²⁴ Lorsqu'un étudiant de l'université de Bristol reçoit sa carte d'étudiant, il se voit automatiquement affilié à l'UBU (*University of Bristol Union*.) Une part des frais d'inscription qu'il aura payés sera donc affectée à cette organisation qui prend en charge toutes les activités festives et sociales de l'université, mais aussi qui gère un commerce mutuel entre les membres, ainsi que la représentation étudiante dans les comités. En d'autres termes, le syndicat régente et place les diverses associations étudiantes sportives, politiques, religieuses, culturelles... sous des réglementations communes. Il tient des magasins, des bars, mais aussi organise les campagnes électorales pour les représentants étudiants chaque année.

²⁵ "They don't have the union with the lots of the activities and social societies that we have here, but they did have some things [...] I was on the, I was the vice president of the "association du village 1" which was in the Hall of Residence. Erm and it was quite small there were only 5 of us, but we organised the soirees and Trips and things. There was a mix of ERASUMS students, French students and, erm foreign students, mainly North Africans that come for their entire degree, because Bordeaux, because it's south of France it's one of the closer ones to reach and but I'd say the people that got involved were mainly ERASMUS students, because they had more time."

²⁶ MASSE (B), « Rites scolaires et rites festifs : les manières de boire dans les grandes écoles », *In Sociétés contemporaines* n°47, 2002, pp101-129

dimension scolaire » et par la « prédominance d'un mode de vie ascétique » selon les termes de Masse. Ainsi l'entrée dans une université prestigieuse anglaise ou dans une Grande Ecole française s'accompagne d'une libération, d'une transmutation radicale des valeurs dominantes préalables. A la logique purement scolaire va venir s'opposer toute une thématique de l'épanouissement personnel, rendue possible par le fourmillement des associations. De même à la morale ascétique prédominante en classe préparatoire va succéder une éthique hédoniste où la convivialité et la fête vont être d'autant plus valorisées qu'elles ont été longtemps exclues du champ des possibles. Les grandes écoles sont ainsi, comme les vieilles universités anglaises, des institutions englobantes où la vie scolaire, associative, amicale et bien souvent amoureuse des étudiants se déroule de façon quasi-exclusive dans le cadre de l'institution.

Au contraire, l'université française est peu structurante. A la différence des Grandes Ecoles, où les élèves habitent ensemble dans une ou plusieurs résidences, les étudiants des universités françaises se partagent entre habitats en studio, en colocation, au centre, en périphérie, en chambre universitaire, au domicile parental, etc. Les étudiants des universités françaises passent par une décohabitation peu linéaire et diversifiée et ont une plus grande liberté de choix et d'assiduité dans les enseignements proposés. Les différences entre universités et Grandes Ecoles se situent également dans le rôle joué par l'administration qui dans le cas des dernières contribue grandement au développement des activités conviviales et festives. A l'université au contraire, on insiste peu sur l'importance de la dimension extra-scolaire de la vie sur le campus. Dans la plupart des universités françaises en effet, on note l'absence d'un esprit de corps véritablement structurant. Elles sont plus souvent constituées par des petits groupes non-étanches, de multiples réseaux entrecroisés. Quand l'Ecole en vient progressivement à représenter la totalité de l'univers des étudiants et vient (re)doubler un conformisme déjà encouragé par la similarité des profils, l'université, elle, brille par sa diversité et l'espace laissé à la critique des modèles dominants, qui l'éloigne des *rites de séparation* et des *rites d'agrégation*. L'étudiant Erasmus, quelle que soit l'attention portée à l'intégration des étudiants par l'institution où il fera son séjour, passera aussi par ces rites. La vie sociale des étudiants Erasmus semble marquée par un puissant unanimisme, absent de l'université française. La forte cohésion autour des valeurs de la mobilité, la similarité des profils et le caractère enchanté de l'expérience exprimés par les enquêtés, nous rapproche ainsi des sentiments de ferveur et d'idéalisation caractéristiques de l'expérience religieuse, mais aussi des expériences

scolaires des étudiants des universités britanniques anciennes et des Grandes Ecoles françaises.

Les étudiants Erasmus se meuvent, par conséquent, au sein de modèles distincts d'utilisation des locaux et des lieux dans les universités de Provence, de Turin, et de Bristol, mais dont la genèse n'est pas si aisément identifiable à une histoire culturelle des mondes universitaires, les premiers anomiques (français et italiens), l'autre intégré (anglais). Bien que nous puissions commodément dire qu'en France, peu d'étudiants pratiquent des activités extra-scolaires encadrées sur leurs lieux d'études, ou que les établissements prennent nettement moins en charge les activités culturelles et sportives par rapport aux établissements d'enseignement supérieur anglo-saxons, il n'empêche que les universités françaises, au vu des observations faites, ne peuvent être décrites comme des « grandes surfaces » froides et continuellement mouvantes. En effet les étudiants français, mais aussi italiens, exploitent et s'approprient des espaces qui sont le théâtre d'une vie intense, même si non institutionnalisée. Ce manque d'organisation et d'hospitalité que nous prêtons volontiers aux facultés françaises, italiennes et à leurs membres, par opposition aux universités anglaises ou au Grandes Ecoles, n'est-il pas dû à des conditions d'accès différentes et à la massification de la vie étudiante sur les campus ? Peut-on encore parler d'anomie lorsque l'on observe attentivement les pratiques étudiantes dans ces lieux ?

Pour accéder au bâtiment principal de l'université de Provence à Marseille, on doit traverser le parking des professeurs qui mène à un large escalier, avec à sa droite la cafétéria et à sa gauche la bibliothèque. Quand on a atteint la dernière marche, en se frayant un passage entre les groupes d'étudiants assis, jouant aux cartes, discutant, fumant leur cigarette, se profile alors une grande esplanade où joueurs de ballons, de diabolos ou d'instruments de musique se côtoient dans une ambiance sereine et animée. Cette première observation d'un espace où coexistent paisiblement des dizaines de groupes d'étudiants indépendamment de l'université, permet de s'interroger sur les analyses qui définissent ce type d'organisation en termes de crise, de vide ou de décadence. Il devient intéressant de questionner les étudiants sur leur vision et leur conception de l'université. On est dès lors frappé par la satisfaction qu'ils affichent, (même pour ceux ayant vécu un ou plusieurs « échecs » scolaires.) Les étudiants se sentent « libres » à l'université, encore plus qu'ils ne l'étaient au lycée, car chacun peut mettre dans l'établissement ce qu'il désire y investir sans que ne se créent pour autant une norme et un modèle de vie particuliers. L'université en France et en Italie n'est donc pas une organisation qui définit des rôles et demande de

l'adhésion. Elle ne doit pas menacer les conduites et les opinions personnelles des étudiants, mais la contrepartie de cette liberté est une très faible identification à l'institution.

On est loin des loisirs encadrés des étudiants de l'Université de Bristol. L'étudiant français ou italien, mais également l'étudiant Erasmus qui arrive en France ou en Italie, devra s'habituer « à la débrouille », à la confusion et à la constante recherche d'information. Doit-on pour autant parler d'anarchie d'un côté et d'ordre ou d'organisation de l'autre ? Ou ceci confirme-t-il la plus grande liberté qui est accordée aux étudiants des universités de Provence et de Turin par rapport à celle octroyée à leurs homologues de l'université de Bristol ? La réponse à ces questions appelle immédiatement une interprétation qui ne peut être séparée de son aspect idéologique. Pour qui est partisan de l'ordre et des réglementations, trouvera bien entendu qu'il règne une réelle anarchie destructrice et peu glorieuse dans les universités françaises et italiennes. Par contre pour qui place l'autonomie, la diversité et le développement de l'imagination au-dessus des principes d'ordre, l'université anglaise semblera une organisation autoritaire et cloisonnée.

Dans les entretiens sont souvent soulignés le caractère plus sociable, plus expansif des étudiants Erasmus des pays latins, la tendance contestataire des français et les divertissements restreints autour de pratiques éthyliques des anglais. Quelle que soit la part de vérité ou de généralisation, nous avons vu ici que ce sont aussi les différents sites, les conditions d'études, avec leurs modèles de sociabilité globale, qui ont un poids sur la façon dont la sociabilité va se développer de manière plus ou moins expansive. Comprendre le contexte des rencontres, la satisfaction affichée et le vécu des étudiants Erasmus dans les pays d'accueil, appelle ainsi une analyse des formes d'hospitalité, d'admission. Formes qui sont matérialisées par l'espace universitaire, mais qui peuvent s'appréhender aussi à travers les modes de résidence des étudiants Erasmus et autochtones. Existence à ce niveau des différences importantes entre les pays européens susceptibles d'influencer les pratiques et représentations des étudiants Erasmus. Nous allons donc maintenant nous intéresser aux logements des étudiants Erasmus avant et pendant leur séjour à l'étranger, car les relations amicales (dans leurs fréquences et modalités) dépendent aussi en grande partie des modes d'habitation, qui eux-mêmes conduisent à l'entretien de divers types de solidarités.

3.2 Modes de résidence : Parenthèse ou indépendance résidentielle définitive ?

Si nous prenons les données issues de nos analyses lexicales d'entretiens, deux thématiques apparaissent quant à l'importance numérique du lexique les constituant : la première est relative aux enseignements et à l'université, la seconde est liée au lieu de vie, au logement. Se loger dans un pays étranger signifie se confronter à différents modes et pratiques de locations et d'occupation des lieux. Le vécu des étudiants Erasmus se construira à partir de cette donnée essentielle : l'habitat en tant qu'environnement physique, mais également social. Quelles sont donc les grandes tendances en matière d'habitat dans les trois pays choisis pour l'enquête ?

3.2.1 Le départ du foyer parental: des temps et des issues variables en Europe

Les étudiants Erasmus, en fonction des pays d'accueil, ne sont pas confrontés aux mêmes réalités locatives. Les études statistiques et sociologiques anglaises²⁷ qui existent sur ce sujet, nous l'avons vu, décrivent un style tout à fait particulier de décohabitation chez les étudiants d'universités anglaises « anciennes » et prestigieuses, dérivé du modèle traditionnel, très peu altéré par la massification de l'enseignement post-secondaire qui a touché de façon relativement peu importante cet univers. Comme le souligne Holdsworth²⁸, bien qu'un nombre croissant d'étudiants reste au domicile parental durant les études universitaires, vivre chez ses parents représente toujours, par rapport à la « culture légitime » de l'enseignement supérieur britannique, un modèle « inférieur » de participation. D'ailleurs le NUS évoque un système éducatif du « tiers monde » pour parler des étudiants « pauvres » « obligés » de demeurer au domicile parental. Les étudiants, le personnel de l'université, ainsi que les politiciens s'accordent ainsi à reconnaître qu'un des aspects les plus importants des études universitaires est la possibilité d'avoir une vie sociale moins restrictive et des activités extra-académiques multiples et diversifiées. Dans son étude, Holdsworth note que les étudiants qui participent le plus aux activités encadrées par les institutions d'enseignement supérieur sont ceux ne vivant pas chez leurs parents, des universités pré-1992, d'origine sociale élevée. Il souligne également que ce sont des étudiants habitant chez leurs parents, d'origine sociale moins « traditionnelle » et des

²⁷ Voir notamment le chapitre de Joan Brothers, "Residence : the longer-term Impact" *In Residence and student life*, Tavistock publication, 1997

²⁸ HOLDSWORTH (C), "don't you think you're missing out, living at home? Student experiences and residential transitions" *In The sociological Review* n°54, 3, 2006, pp 496-519

universités post-1992, qui reportent un des niveaux les plus bas de satisfaction et de participation à des activités institutionnalisées. De même, dans leurs discours, les étudiants reprennent les standards de ce qui est pensé comme légitime pour justifier leurs choix: la décohabitation précoce et constitutive de l'expérience étudiante. Ceux vivant dans leur famille, ont aussi intériorisé l'infériorité du modèle. C'est pourquoi leur nombre reste, outre-Manche, relativement bas par rapport au reste de l'Europe.

En France les procédés de décohabitation des étudiants semblent très variés. Ces derniers passent souvent par plusieurs stades progressifs non linéaires, qui sont davantage différenciés selon l'origine sociale et le sexe : des études au premier emploi, de l'habitat chez les parents au domicile personnel, du célibat à la cohabitation ou au mariage, plusieurs styles de vie s'instaurent souvent dans une période d'attente et d'incertitude. Les enquêtes quantitatives vastes, comme celles de l'O.V.E²⁹, montrent qu'encore plus d'un étudiant sur deux en France vit chez ses parents, mais que les taux d'étudiants logés dans leur famille (suivant les établissements) varient en fonction du marché du logement et surtout de la proximité de l'offre de formation. On remarque également un développement, depuis le début des années soixante, de l'habitat en cité universitaire. Toutefois, celui-ci a suivi l'augmentation des effectifs étudiants : la proportion des individus vivant en cité universitaire sur l'ensemble des étudiants est donc restée relativement stable et ne concerne encore qu'une minorité, puisqu'elle avoisine les 10%.

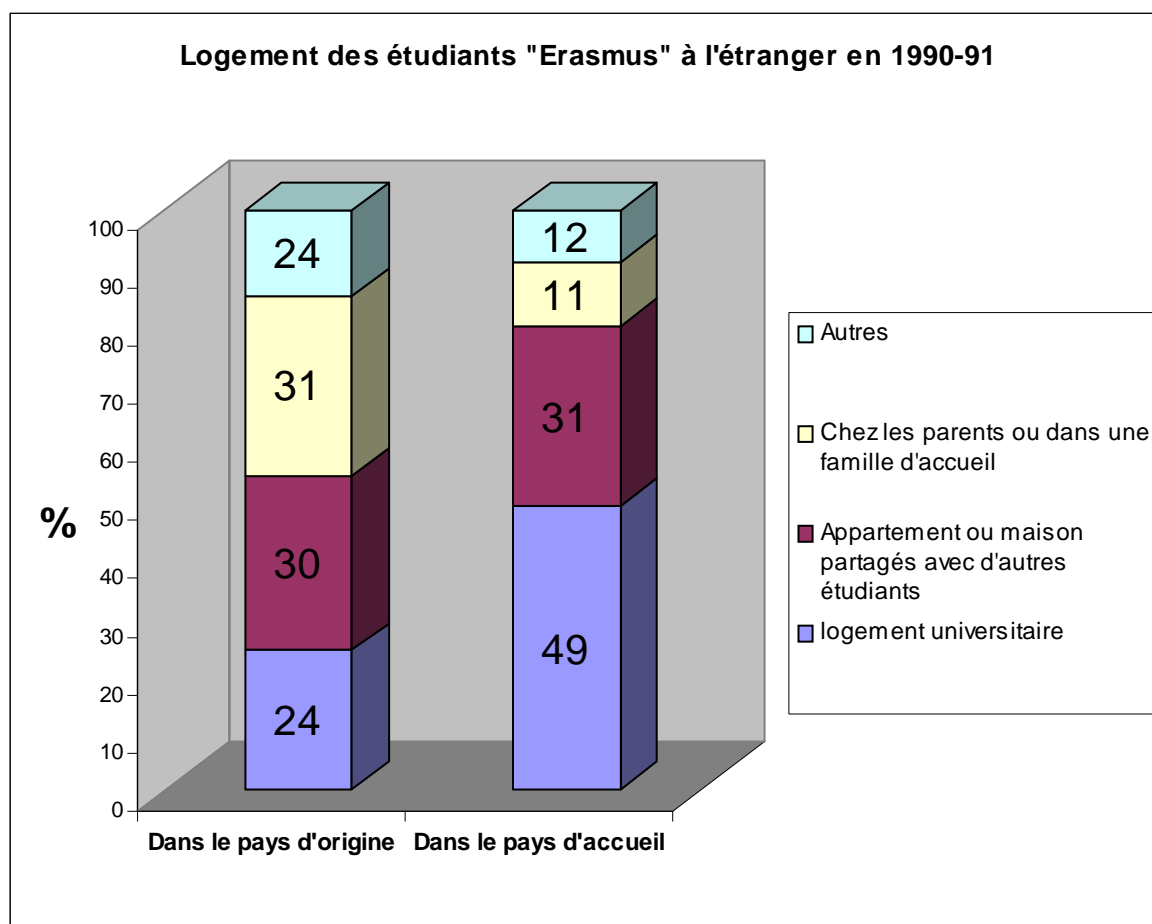
En Italie, ce sont moins de 2% des étudiants inscrits à l'université qui habitent dans des résidences universitaires, car l'offre est rare (avec cependant des différences selon les villes du nord au sud, les premières étant plus dotées que les secondes). De même, la décohabitation, mais également la mise en couple adviennent en moyenne très tard en Italie. Les étudiants qui ont quitté le cocon familial pour résider dans la ville où ils sont inscrits à l'université représentent à peine plus d'un quart de l'ensemble des inscrits (variable suivant les villes et les aires géographiques)³⁰. Mais habiter et vivre seul est peu répandu parmi les étudiants italiens (toujours moins de 4% de l'ensemble). Ce sont les colocations qui sont les plus recherchées.

²⁹ GRIGNON (C), GRUEL (L), BENSOUSSAN (B), Les conditions de vie des étudiants, *Cahiers de l'OVE, La documentation Française*, 1996

³⁰ Dans l'étude de CATALANO (G), FIGA TALAMANCA (A), EURO STUDENT. Op. cit. p****, sur un échantillon de 6952 étudiants, 21% étaient « Fuori sede ».

A l'étranger par contre, les étudiants Erasmus français et italiens vivent en grande majorité dans des résidences ou cités universitaires, comme tous leurs confrères européens. Le graphique n°9 ci-dessous montre la tendance générale locative des étudiants Erasmus qui, dans leur pays sont assez peu nombreux à vivre dans un logement universitaire et une fois dans le pays d'accueil, y sont en majorité accueillis. Cela nous renseigne également sur les politiques de support du programme de mobilité, entreprises par les institutions universitaires pour loger une majorité d'étudiants étrangers. A ce niveau existent des disparités non négligeables entre pays. On peut dès lors se demander si la différence entre le nombre d'étudiants vivant en logement universitaire avant et pendant le séjour Erasmus est due au fait que quelques pays participants ont une offre d'hébergement minimaliste et essentiellement orientée vers des populations étrangères et/ou défavorisées.

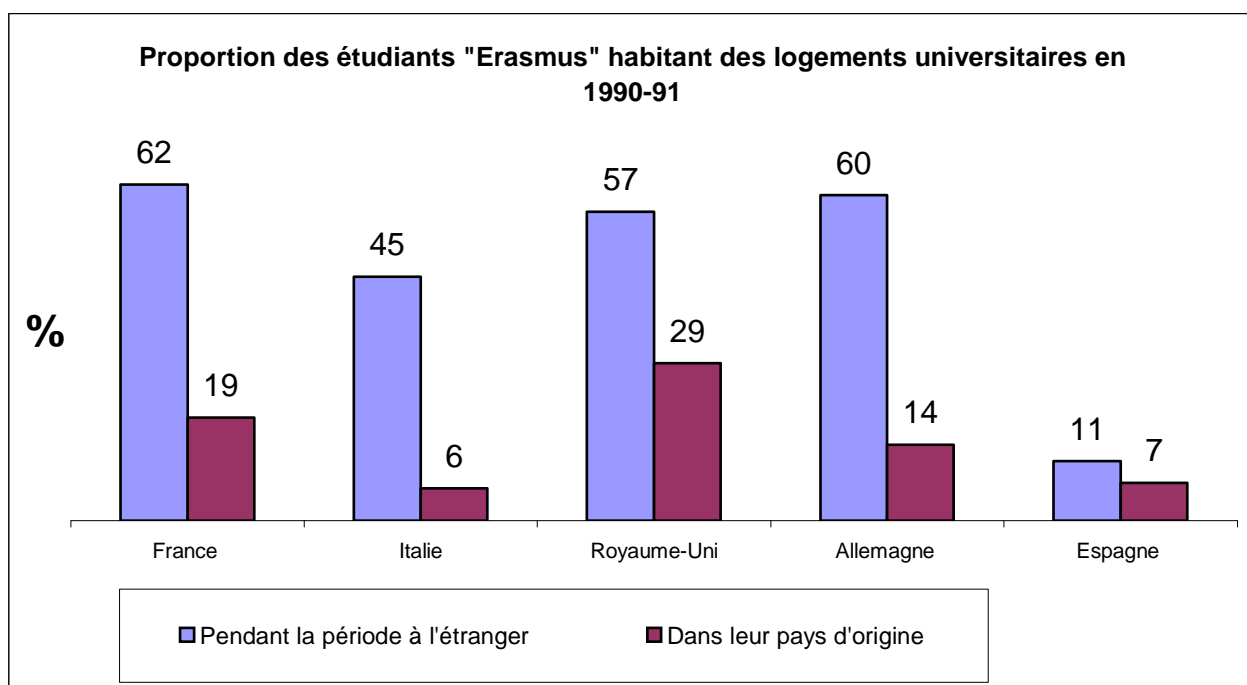
Graphique 9 :



Source : ICP Student surveys, *In The ERASMUS Experience. Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*. Teichler (U) Maiworm (F)

Une différenciation par pays (cf. graphique n°10), révèle en effet que plus on monte vers le nord, plus les écarts entre logement universitaire avant et pendant le séjour Erasmus s'amointrissent et inversement lorsque l'on descend au sud de l'Europe. Les données issues de grandes enquêtes montrent également que les étudiants Erasmus français et italiens sont proportionnellement plus nombreux à résider en cité universitaire avant leur départ que l'ensemble de la population étudiante de l'hexagone et de la péninsule. Ce qui coïncide avec ce que nous avançons dans le chapitre précédent sur l'apprentissage de l'international. Habiter en résidence universitaire est un facteur influant le départ au travers de deux dimensions : la forme d'indépendance résidentielle (relative bien sûr) et les facilités de rencontre de l'Autre que cela confère aux étudiants. En France et en Italie, en effet, ce sont des lieux cosmopolites où vivent étudiants de différentes nationalités, d'origines sociales mixtes et de tous âges. Seuls les Espagnols ne semblent pas privilégier le logement universitaire lorsqu'ils étudient à l'étranger. Il serait évidemment intéressant de rechercher les éléments à l'origine d'une telle différence, mais ayant enquêté uniquement auprès d'étudiants « Erasmus » français, italiens et anglais, nous ne pouvons avancer qu'une hypothèse relative aux destinations majoritaires des étudiants Espagnols³¹.

Graphique 10 :



Source : ICP Student surveys, In *The ERASMUS Experience. Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*. Teichler (U) Maiworm (F)

³¹ Nous pourrions faire l'hypothèse que les destinations majoritaires des étudiants sortants espagnols jouent un grand rôle (une part non négligeable est accueillie en Italie).

Quelles que soient les difficultés liées à la cohabitation, la multiplication des relations que permet l'autonomie résidentielle semble de loin ce qui est le plus apprécié dans les discours des étudiants Erasmus. Dans la création des liens d'amitiés ou l'espacement des rapports familiaux notamment, la contrainte résidentielle a donc son importance, car elle est structure d'opportunités, mais aussi d'« interdépendance fonctionnelle dans des *foci* d'activité (Qu'est-ce que nous faisons et quelles interactions sont permises par notre activité) »³². Que ce soit chez les accueillants ou les accueillis, les relations sociales que les étudiants auront créées ou maintenues, médiatisées par un espace plus ou moins ouvert et renouvelé, définiront le cadre des rencontres. Pour mieux appréhender et comprendre notamment la satisfaction des étudiants Erasmus, exprimée et retranscrite dans toutes les recherches sur la mobilité étudiante institutionnalisée, nous nous sommes donc intéressés à leurs parcours de décohabitation. En effet quels liens peut-on établir entre l'habitat, l'indépendance résidentielle et la satisfaction des étudiants Erasmus ?

3.2.2 Indépendance résidentielle et « satisfaction » des étudiants Erasmus

Presque toutes les études que nous avons mentionnées et/ou commentées préalablement questionnent la « satisfaction » étudiante par rapport au séjour Erasmus et concluent unanimement qu'il existe un quasi-consensus (jamais atteint dans un quelconque autre secteur de formation dans les pays d'origine), pour ce qui est des bienfaits et des avantages de l'expérience. Si dans les propos que nous avons recueillis se lit également cet enthousiasme, qu'il soit pondéré ou non, il est, dans les discours, en partie à relier à ce phénomène de première réelle indépendance résidentielle, comme en atteste tout le vocabulaire qui existe autour de l'autonomie, de la gestion et de la prise en charge de soi. C'est ainsi que l'expérience Erasmus prend la dimension d'une intense expérience personnelle, qui trouve son assise également dans un contexte universitaire nouveau et particulier. Ainsi les étudiants Erasmus italiens et français interrogés par questionnaire étaient environ 80 % à juger leur expérience très positive, alors que leurs confrères britanniques étaient moins de 70%. Les jugements plus modérés (expérience assez positive, positive) sont ainsi davantage le fait des étudiants bristolien que des provençaux ou turinois (cf. tableau ci-dessous). Les motifs donnés pour les éventuelles insatisfactions, montrent deux aspects, chez les étudiants britanniques. Le premier est relatif à la transmission des savoirs, à la pédagogie et à l'accessibilité des professeurs à l'étranger et le second concerne les lieux

³² Op. Cit DE FEDERICO, page 192

d'habitation et notamment de certaines cités universitaires, en France par exemple, dont le confort est sommaire et les activités organisées absentes.

Tableau 38 : Jugement du séjour à l'étranger par les étudiants Erasmus sortants des universités de Provence, Turin et Bristol en 2004-2005 (en pourcentage)

Expérience :	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Très négative	0	0	0	0
Négative	0	0,8	2,5	0,8
Assez positive	5,1	3,9	15,8	7,2
Positive	12,3	15,7	14,6	14,0
Très positive	82,6	79,6	67,1	78,0
TOTAL	100(N=155)	100(N=127)	100(N=82)	100 (N=364)

$\chi^2 = \text{NS}$

Source : enquête par questionnaire

Se réinscrire ailleurs, nous dit De Gourcy³³, nécessite la possession d'un certain nombre de qualités (le migrant est dépositaire d'un « volume mental » et de figures migratoires de référence). Faire un séjour Erasmus n'est pas accessible à tous, nous l'avons vu, la sélection ou l'auto-sélection divise la population étudiante. L'étudiant Erasmus par ce déplacement s'écarte, se distingue du plus grand nombre. Ce séjour non contraint est un défi, auquel répond cette haute satisfaction d'avoir réussi à vaincre ses appréhensions, à s'accomplir sur le mode de l'émancipation. Il semble aussi que l'expérience de réelle indépendance résidentielle est d'autant plus appréciée que les étudiants, à leur retour, se retrouvent dans leurs familles et y restent même pour certains, durant l'année suivant le séjour. Pour ces derniers la re-cohabitation semble difficile à vivre ou à re-vivre : La nostalgie et l'exaltation du séjour n'en sera que plus grande. Néanmoins, les difficultés vécues mènent à des issues variables : certains restent quoi qu'il en soit au domicile de leur parents (plus souvent les italiens) d'autres déménagent (plus souvent les français). Ainsi Sébastien de l'Université de Provence, gêné par la « re-cohabitation » avec ses parents, cherche un appartement à Aix-en-Provence, mais pas Aurélie et Elisa, qui pourtant soulignent les mêmes difficultés :

« [...]Le retour chez les parents a été difficile par contre ! (Rire) C'est comme quand tu quittes un studio étudiant et que tu rentres chez tes parents, tu ne peux plus, parce que tu prends des habitudes, mais bon, on va dire : ça va, la cohabitation se passe bien. Mais bon, moi j'encourage tous les étudiants à partir à l'étranger ! On me l'avait dit, mais là j'ai vraiment pris conscience de l'intérêt. »

Aurélie, 21 ans

³³ Op. cit. DE GOURCY (C), *L'autonomie dans la migration*. p27

« [...]Le retour en France fut très difficile, ‘fin non pas très difficile, mais, c’est un peu comme le premier mois en Angleterre, il faut se ré-acclimater à la vie française, d’autant plus que je suis rentré chez mes parents, donc moi, j’ai passé un an où je faisais ce que je voulais en Angleterre, j’avais les horaires que je souhaitais... Puis, je rentre chez mes parents, et il ne faut plus que... Il faut manger à des heures strictes, il faut faire ci, faire ça, il faut aider pour les travaux ménagers. ‘fin, c’est sympa de retrouver ses parents, mais une semaine et après : « I wanna go ! » donc, ça m’a poussé à chercher un appart sur Aix et c’est tout ! »

Sébastien, 23 ans

« [...]Je me sentais à peine chez moi [en Espagne], maintenant je suis de nouveau ici. Puis le fait de passer, d’être en appartement, en fait, tu fais... tu es complètement indépendant et rentrer chez toi...

Tu habites chez tes parents

Oui, je vis avec eux. Donc tu dois un peu prendre conscience que de toute façon tu vis avec d’autres personnes, qui sont tes parents, donc tu ne peux pas faire comme si ils n’existaient pas.

Elisa, 23 ans³⁴

Chez ces étudiants existe une forme de gêne à être pris en charge, décroissante en intensité du nord au sud de l’Europe, très développée en Angleterre, elle est mitigée ou inexistante en Italie. En dépit des allocations et des bourses d’études pour les étudiants, les familles restent donc les protagonistes de la gestion de l’allongement de la dépendance. Les injonctions à l’assistance inconditionnelle se prolongeant au-delà de l’adolescence sont ressenties de manières très différentes au Royaume-Uni, en France et en Italie. En Italie, les politiques semblent assez insensibles aux effets du prolongement de la dépendance entre les générations. Les médias, quant à eux, focalisent l’attention plutôt sur l’adolescence et ses formes de violence les plus brutales ou d’apathie les plus déconcertantes comme nous dit justement Vincenzo Ciccheli³⁵. L’Etat est généralement absent de ce questionnement, en raison de la grande faiblesse des politiques familiales dans ce pays depuis l’avènement de la République et du rôle marginal des pouvoirs publics dans la définition de la vie privée. L’Etat italien intervient moins souvent que son homologue français ou anglais et sous d’autres formes dans ce travail de catégorisation de la vie privée comme le remarque Chiara Saraceno³⁶. Ceci est notamment visible par des dispositifs d’allocations familiales moins généreux, bien que la fécondité italienne soit parmi les plus faibles en Europe. La dépendance des jeunes italiens à l’égard des familles d’origine serait alors l’une des manifestations les plus remarquables de ce report des responsabilités

³⁴ “[...]mi sentivo appena a casa, adesso sono qua devo di nuovo. Poi il fatto di passare, di stare in appartamento, comunque, tu fai.. sei assolutamente indipendente e tornare a casa...

Tu abiti con i tuoi.

Si, io vivo con i miei. Quindi devi un attimo prendere coscienza che comunque vivi con altre persone, che sono i tuoi genitori, quindi non puoi fare finto che non esistono.”

³⁵ CICHELLI (V), La construction de l’autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études, Paris, PUF, 2001, 228p.

³⁶ SARACENO (C), Mutamenti della famiglia e politiche sociali della famiglia, Bologna, Il Mulino, 1998*

familiales, à l'origine d'une natalité très basse. Si au début des années quatre-vingt-dix, 52% des 25-34 ans étaient déjà parents, ils ne sont plus que 35% dix ans plus tard en Italie³⁷. Nous comprenons alors les raisons qui ont conduit certains sociologues à forger, dès 1988, le syntagme « *famiglia lunga* »³⁸ (que nous pourrions traduire comme Cicchelli par : famille prolongée), pour caractériser cette situation. En effet, bien que la progression de la cohabitation intergénérationnelle soit un phénomène connu aussi en France et de façon atténuée en Angleterre³⁹, la permanence des jeunes au domicile parental est nettement plus répandue en Italie, y compris pour ce qui est des étudiants.

Ce qui distingue la France de l'Italie au niveau supérieur de l'éducation, est un départ des jeunes Français plus complexe, qui se traduit par des tâtonnements, des expérimentations de la décohabitation, dans des logements non définitifs, qui peuvent donner lieu à des retours éventuels. L'opposition entre permanence et indépendance résidentielle perd donc peu à peu sa pertinence dans le cas des étudiants français. La décohabitation par étapes successives, graduelle et relativement linéaire dans le monde étudiant des « anciennes » universités britanniques, nous l'avons vu, continue, quant à elle, d'être relativement opérationnelle. A ces situations s'oppose donc une permanence des jeunes italiens au domicile parental, liée au climat relationnel qui y règne autant qu'à des contraintes de nature socio-économique. En 1998, un italien sur deux vivant au domicile parental (pour les 18-34 ans) choisissait l'item : « *je suis bien comme ça, j'ai mon autonomie* ». Seulement 16,8 % des interviewés justifiaient leur permanence par l'absence d'un travail rémunéré nous dit Vincenzo Cicchelli, faisant référence à une étude de Carrà et Mittini (2001). On comprend maintenant mieux pourquoi re-cohabitation rime souvent avec enthousiasme sur l'expérience vécue à l'étranger. Mais cette exaltation, dans son degré, est aussi à mettre en relation avec le passé migratoire de l'étudiant, qui va réduire ou accroître considérablement les difficultés adaptatives. En effet, il est à relever que les expériences préalables de l'étranger influent le départ, mais qu'elles affectent de diverses manières le déroulement du séjour. Si cette expérience passée a été intense, la « satisfaction » des étudiants est moins vécue sur le mode de l'euphorie, que si elle a eu une intensité moindre.

³⁷ SARACENO (C), « Italiani fate più figli ». Giovani generazioni e scelte demografiche, *Il Mulino*, 2000, XLIX, n° 388*

³⁸ DONATI (P) (eds), La famiglia « lunga » del giovane adulto, In *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, 1988, n° 7*

³⁹ CAVALLI (A), GALLAND (O), *Youth in Europe*, Social Change in Western Europe, pinter, London, 1995, 160p.

Le fait de se distinguer en s'éloignant de certains modèles de relations intergénérationnelles et de stabilité, couplé à une valorisation par les pouvoirs publics de ce type de mobilité, tendent à faire oublier aux étudiants Erasmus les difficultés associées à leur déplacement. Pourtant, lorsque l'expérience de mobilité passive est quasi-inexistante, le séjour Erasmus prendra quelquefois des allures de « parcours du combattant ». Pour mieux comprendre les différences d'indépendance résidentielle internes à la population Erasmus, qui influent sur le processus de distinction/satisfaction, regardons où vivaient les étudiants Erasmus sortants des universités de Provence, Turin et Bristol en 2004-2005 avant leurs séjours et pendant leurs séjours.

3.2.3 Des réalités résidentielles différentes suivant les universités

Les tableaux suivants donnent une image très nette des différences en matière d'habitat, de processus de décohabitation et d'autonomisation des étudiants dans les trois villes universitaires étudiées. Le tableau 39a ci-dessous montre les tendances parmi la population étudiante en général (« témoin ») dans les trois universités. Plus de 60% des étudiants turinois et 50% des étudiants provençaux interrogés vivaient chez leurs parents lors de l'enquête, alors qu'ils n'étaient que 4% parmi les étudiants bristolien. A Bristol les étudiants en première année vivent en grande majorité en résidences universitaires et en colocation avec d'autres étudiants par la suite⁴⁰. A l'université de Turin, parmi le tiers d'étudiants qui ne vivaient pas chez leurs parents, ils étaient majoritaires à partager un appartement⁴¹. Enfin à l'université de Provence pour les dé-cohabitants, c'est l'appartement individuel qui était préféré, mais seulement avec 4,8 points de différence par rapport à la colocation. De même la fréquence des allers-retours au domicile familial (tableau 39b) est très élevée parmi les étudiants turinois et provençaux : environ la moitié d'entre eux rentrent tous les week-ends chez leurs parents. Seulement 18,2% des Provençaux et 11,3% des Turinois n'y retournent que quelquefois par an. Ils sont par contre à Bristol, 41,2% dans ce cas. La différence avec les étudiants bristolien, de loin les plus affranchis de la tutelle familiale, est sans commentaire.

⁴⁰ La différence observée avec la population Erasmus en ce qui concerne le pourcentage de ceux vivant en résidence universitaire est liée à l'âge et au niveau d'études de la population. Les étudiants Erasmus à leur retour sont en général en quatrième année universitaire.

⁴¹ L'importance relative de ceux habitant seuls ou avec un conjoint par rapport à la population des Erasmus est due à la composition de l'échantillon: les étudiants de la population témoin à Turin étaient en moyenne beaucoup plus âgés que leurs confrères Erasmus.

**Tableau 39a : Habitat des étudiants de la population « témoin »
des universités de Provence (UP), de Turin (UT) et de Bristol (UB)
en 2004-2005 (en pourcentage)**

Vous Habitez :	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Chez vos parents réunis	37,1	62,4	3,0	38,1
Chez votre mère	12,4	2,0	1,0	4,8
Chez votre père	1,9	0,7	0	0,8
Dans un logement universitaire	6,7	2,0	44,0	15,2
Dans un appartement en coloc.	17,1	19,4	49,0	27,1
Dans un appartement seul	21,9	8,7	1,0	10,5
Dans un appartement ou maison avec conjoint	2,9	4,7	2,0	3,5
TOTAL	100 (N=105)	100 (N=149)	100 (N=100)	100 (N=354)

$\chi^2 = 200,4$ p < 0, 001

**Tableau 39b : Retour au domicile familial des étudiants de la population « témoin »
des universités de Provence (UP), de Turin (UT) et de Bristol (UB)
en 2004-2005 (en pourcentage)**

Retour chez vos parents	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Jamais	0	0	2,1	1,0
Quelquefois par an	18,2	11,3	41,2	27,8
Moins d'une fois par mois	9,1	11,3	40,2	25,3
Un week-end sur deux ou trois	18,2	28,3	15,5	19,6
Tous les week-ends	54,5	49,1	1,0	26,3
TOTAL	100 (N=44)	100 (N=53)	100 (N=97)	100 (N=194)

$\chi^2 = 82,4$ p < 0, 001

Le tableau 40a suivant, confirme l'importance relative de ceux qui habitaient, un an avant leur séjour, en résidences universitaires, parmi les Erasmus provençaux et turinois par rapport aux populations « témoins ». A l'université de Provence, les étudiants Erasmus sont également moins nombreux à vivre chez leurs parents, par contre à l'université de Turin il n'y a pas de différence significative entre les deux populations. L'écart se creuse également à l'université de Provence entre ceux habitant en colocation et ceux vivant seuls, plus nombreux parmi les Erasmus. A l'université de Bristol, comme attendu par rapport au modèle de décohabitation progressif, ils sont plus de 85% à vivre en colocation. Le tableau 40b montre que les étudiants Erasmus provençaux et bristolien étaient aussi plus nombreux que leurs homologues sédentaires à ne se rendre que quelquefois par an au domicile parental l'année précédant le départ. Par contre pour les Turinois les pourcentages sont sensiblement les mêmes entre « Erasmus » et « témoins ».

**Tableau 40a : Habitat des étudiants Erasmus sortants
des universités de Provence (UP), de Turin (UT) et de Bristol (UB)
en 2004-2005 (en pourcentage)**

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Vous Habitez :				
Chez vos parents réunis	24,5	65,3	1,2	33,3
Chez votre mère	6,5	3,9	0	4,1
Chez votre père	1,9	0,8	0	1,1
Dans un logement universitaire	11,6	9,4	12,2	11,0
Dans un appartement en coloc.	16,1	18,9	86,6	33,0
Dans un appartement seul	37,4	1,6	0	16,6
Dans un appartement ou maison avec conjoint	2,0	0	0	0,8
TOTAL	100	100	100	100
	(N=155)	(N=127)	(N=82)	(N=364)

$$\chi^2 = 242,4 \text{ p} < 0,001$$

**Tableau 40b : Retour au domicile familial des étudiants Erasmus sortants
des universités de Provence (UP), de Turin (UT) et de Bristol (UB)
en 2004-2005 (en pourcentage)**

Retour chez vos parents :	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Jamais	4,8	2,6	0	2,7
Quelquefois par an	27,6	10,5	58,0	35,7
Moins d'une fois par mois	14,3	7,9	38,3	21,9
Un week-end sur 2 ou 3	36,2	18,4	3,7	21,4
Tous les week-ends	17,1	60,6	0	18,3
TOTAL	100	100	100	100
	(N=105)	(N=38)	(N=81)	(N=224)

$$\chi^2 = 114,4 \text{ p} < 0,001$$

Si l'expérience Erasmus se conjugue souvent au singulier dans les discours étudiants, c'est donc davantage dû à l'accomplissement sur le mode de l'émancipation qui unit à l'étranger, plutôt qu'à des conditions préalables objectives et matérielles semblables. C'est effectivement le départ et la distance du foyer familial, provisoire du moins, qui sont communs à cette population. Néanmoins, même à ce niveau, des différences demeurent dans les façons d'habiter la ville d'accueil selon les appartenances et les pays concernés. Le tableau 41 ci-dessous, montre que plus d'un tiers des étudiants Erasmus interrogés dans les trois universités ont été logés en résidence universitaire lors du séjour Erasmus. Mais cette moyenne cache des disparités importantes, souvent dues aux destinations majoritaires choisies par les étudiants sortants de notre échantillon. 41% des étudiants Erasmus de l'université de Turin s'étaient rendus en Espagne où le parc résidentiel universitaire est peu développé. Ainsi sur les 34 étudiants provençaux et 53 étudiants turinois de notre

échantillon qui étaient en Espagne en 2004-2005, 28 et 48 respectivement étaient logés dans le secteur privé. La tendance s'inverse lorsque nous nous intéressons notamment au Royaume-Uni, où la totalité des turinois et les deux-tiers des provençaux résidaient dans les campus universitaires. 11% des étudiants Erasmus sortants de l'université de Bristol ont aussi choisi d'habiter seuls, ce qui, comparé aux tendances que nous avons observées préalablement, pourrait être le signe d'un pas supplémentaire dans un processus d'autonomisation déjà avancé. Les italiens sont aussi quelques-uns dans ce cas, même si certains d'entre eux continuent de partager à deux une même chambre universitaire, (tendance extrêmement rare dans nos populations française et anglaise où l'individuation est légion). Par contre on remarque chez les étudiants Erasmus provençaux, qui pour une bonne part vivaient seuls avant leur départ, l'absence de cette situation à l'étranger.

**Tableau 41 : Habitat des étudiants Erasmus sortants des universités :
de Provence (UP), de Turin (UT) et de Bristol (UB)
en 2004-2005 (en pourcentage)**

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
En résidence universitaire (gérée par l'université ou état/région ou par des instituts privés et/ou religieux)	37,0	31,4	39,0	35,5
Logement privé, seul	0	3,1	11,0	3,6
Logement privé, avec une majorité d'étudiants étrangers	33,6	36,4	39,0	35,5
Logement privé avec majorité d'étudiants et/ou salariés du pays d'accueil	22,3	25,2	11,0	21,0
Autres : parents, chez l'habitant ...	7,1	3,9	0	4,4
TOTAL	100 (N=154)	100 (N=127)	100 (N=82)	100 (N=363)

$\chi^2 = 29,9$ p < 0, 001

Ces changements d'habitudes résidentielles semblent cependant être davantage provisoires que définitifs. Le questionnaire d'enquête ayant été distribué immédiatement au retour de l'étudiant dans son université d'origine, il ne nous est pas possible, du moins statistiquement, d'illustrer ce fait. Néanmoins les entretiens passés auprès d'étudiants partis en Erasmus il y a un, deux ou trois ans, confirment ce que nous exprimions préalablement sur les différents modèles de décohabitation suivant les pays. Alors que les britanniques sont relativement nombreux à habiter seuls quelques années après leur départ (encore quelques-uns cohabitent avec d'autres étudiants), un nombre important d'italiens et non négligeable de français sont retournés chez leurs parents. Beaucoup d'étudiants Erasmus français et italiens poursuivent aussi leurs études quelques années après leurs séjours Erasmus, alors qu'il a été difficile de rencontrer des « anciens » étudiants Erasmus à l'université de Bristol, car beaucoup avaient quitté la ville après leur Bachelor's ou *Master's degree* obtenu⁴². Quoi qu'il en soit, entre les étudiants Erasmus habitant les résidences universitaires et ceux vivant dans des logements en colocation avec une majorité d'étudiants étrangers, l'expérience Erasmus semble être plus souvent celle de la rencontre internationale, que celle de la découverte de la culture locale. Elle est également davantage immersion dans le monde étudiant, qu'ouverture vers un « Autre » social, surtout pour les étudiants de l'université de Bristol (dans une moins large mesure pour les étudiants des universités de Provence et de Turin).

⁴² Ceux que nous avons rencontrés dont le séjour était daté de plus d'un an, étaient en fait inscrits en doctorat à l'université de Bristol.

Ainsi, les contacts qui seront noués lors des voyages comme dans le quotidien, se situent bien dans un cadre universitaire où nous allons voir que le travail académique prend une place importante, contrairement au stéréotype généralisateur du voyageur aux frais de la collectivité. Pour s'éloigner d'une image quelque peu biaisée de l'expérience Erasmus au singulier et voir l'emprise de la sélection sur le vécu étudiant, nous allons donc maintenant nous intéresser très concrètement aux pratiques, aux activités à l'étranger, de manière différentielle suivant les lieux d'origine et d'accueil et les appartenances (locales, nationales, sociales, etc). En effet ces dernières, couplées avec un degré variable d'ouverture du champ des possibles scolaires et professionnels suivant les parcours antérieurs, donnent aux activités de la population Erasmus leurs caractères multiples. Nous verrons cependant en quoi le statut d'*étudiant* et la position sociale d'*étranger* contribuent à la création d'un « cercle »⁴³ social, avec des pratiques communes et particulières, qui distinguent les Erasmus des autres migrants et des étudiants « sédentaires ».

⁴³ La notion de cercle est intéressante car elle désigne à la fois une « courbe dont tous les points sont situés à égale distance d'un point fixe, le centre », « ce qui constitue l'étendue, la limite », « une succession d'actes, de faits, de pensées », « un groupement de personnes réunies pour un but particulier » et par extension (cercle vicieux) une situation dans laquelle on se retrouve enfermé, selon le dictionnaire Larousse 1994. Elle permet de rappeler ainsi l'existence et la permanence des centres, des frontières, des pouvoirs et des affinités sélectives à la base des réseaux.

Chapitre 4

Erasmus : une période moratoire ?

Pour articuler l'ensemble des dimensions que recouvrent l'étude des pratiques étudiantes à l'étranger, il faut en première instance définir une grille d'analyse qui trouve sa pertinence dans l'articulation théorique. Nous avons donc tenu compte d'une part, de l'existence d'un système de reproduction sociale des pratiques et, d'autre part, des orientations par rapport auxquelles les étudiants construisent leurs trajectoires, en tant qu'agents sociaux ayant une certaine marge de liberté et n'étant pas seulement mus par leurs origines sociales et scolaires. Cette perspective, adoptée également par Valérie Erlich⁴⁴ dans sa thèse, permet à la fois de saisir les « facteurs » d'homogénéisation et les « facteurs » d'hétérogénéité des pratiques étudiantes. Elle est un parti pris théorique déductible de la problématique de recherche choisie : l'emprise d'une démocratisation ségrégative sur l'expérience Erasmus. Les aspects de cette expérience, qui s'insèrent au croisement des différentes dimensions des systèmes éducatifs, méritent une attention significative, car la vie étudiante, comme l'attestent de nombreuses études⁴⁵, est l'un des moments où se tissent le plus de relations notamment amicales avec le groupe de pairs, que ce soit au café, chez les amis ou à l'occasion de sorties par exemple.

La sociabilité étudiante ne peut pas, pour autant, être séparée des conditions et rythmes de travail, pas plus que de l'organisation des études : c'est pour cela que nous avons affaire, dans notre population, à une assez grande diversité de comportements. Certains des étudiants partent dans le cadre de leur Master, et ont assez peu de cours et un important travail personnel à effectuer, au contraire de leurs homologues qui partent en Licence. Les raisons et les motifs pour lesquels ils ont décidé de partir influent également leur comportement sociable une fois dans le pays d'accueil. En effet, si le départ est explicitement une stratégie de distinction par rapport à un projet précis ou s'il est la résultante d'une volonté de faire une « pause », la nature, mais surtout le nombre des fréquentations vont varier considérablement, même si nous pouvons relever des caractéristiques communes à l'ensemble des étudiants interrogés.

⁴⁴ ERLICH Valérie, Les étudiants, un groupe social en mutation ; Etudes des transformations de la population étudiante française et ses modes de vie. (1960 – 1994), Thèse soutenue à l'université de Nice Sophia Antipolis en septembre 1996.

⁴⁵ Voir notamment celles de l'INSEE et l'Enquête « Relations de la vie quotidienne et isolement », EPCV, 1997

4.1 Un temps de travail académique négocié et différencié

« L'auberge espagnole »⁴⁶, un film qui raconte le séjour d'un jeune étudiant en sciences économiques, parti étudier en Espagne pour un an, est assez révélateur et symptomatique des discours et images présentant l'expérience des étudiants Erasmus à l'étranger, comme ressemblant davantage à un voyage initiatique, qu'à un séjour d'études. Mais comme nous l'avons esquissé, les études ne représentent pas une part marginale de la vie de ces étudiants, car c'est sur elles que portent en premier lieu leur regard, leur curiosité et que se cristallisent leurs remarques et critiques. En effet, de l'analyse lexicale des entretiens, faite à l'aide du logiciel Hyperbase, transparaissent une richesse et un nombre important de termes, qui se réfèrent aux *curricula*. Parmi ceux les plus fréquemment employés, on trouve notamment : « cours », « année », « temps », « départements », « professeurs », « niveau », « études », « comprendre », « apprendre », « concours », « examens », « matières », « sciences ». Nous allons donc observer comment se décline l'expérience scolaire Erasmus à l'étranger suivant les appartenances sociales et disciplinaires des étudiants.

4.1.1 L'établissement du programme d'étude : le « *Learning Agreements* »

Dès les premiers jours de leur arrivée, les étudiants sont invités à se rendre au service des relations internationales. Le personnel leur indique les lieux de leur faculté et département d'appartenance et en particulier le professeur en charge des échanges internationaux, leur tuteur. Ils commencent à suivre des cours et une majorité d'entre eux évalue assez rapidement la difficulté qu'ils ont à comprendre, à prendre des notes dans une langue étrangère. Certains entament donc des démarches pour changer quelques-uns de leurs enseignements, d'autres pour substituer des enseignements de langue à leur enseignement disciplinaire. Voici ce que disent Sophie et Anne de leurs démarches :

« Dans l'université après, on a fait la queue, on a dû remplir des papiers d'inscription, on a dû choisir nos matières et tout ça s'est fait en une semaine avant que les cours ne commencent.

- *Vous n'aviez pas déjà choisi vos cours !*

Si, on les avait choisis avec Madame D., donc, c'est la responsable des mathématiques, de licence, mais ça ne colle jamais en fait ! Parce que là-bas, ils font ou que des maths ou que de la sociologie ou que de la psychologie et nous... 'fin, moi, je suis partie en Licence de MASS, du coup j'avais un peu de tout, parce qu'en plus j'avais pris de l'espagnol ! (Rire) en fait, c'est vrai qu'une fois que l'on est arrivé là-bas, les cours se chevauchaient, donc, ce

⁴⁶ La figure dominante de l'étudiant migrant, à l'esprit bohème et festif, en quête de son identité juvénile a été largement diffusée dans ce film de Cédric Klapisch.

n'était pas possible, donc après, tu fais ta petite sauce... En fait, tu as un tuteur, donc, tu vas voir ton tuteur, nous c'était en maths, parce que c'était la matière avec le plus gros coefficient. Tu y vas quand tu veux, tu peux dialoguer par mail avec lui, et il te conseille quoi prendre.. Donc, en fait, c'est vrai que dans tous les cas, tu changes les matières que tu as choisies. Mais apparemment, ça n'a pas trop perturbé, ils nous ont laissé choisir, ce que l'on voulait, donc, il y avait un « quota » entre guillemets, 120 crédits, et donc là-bas, tu prends quelques matières, ça s'ajoute, ça s'ajoute et... voilà. »

Sophie, 21 ans

« Ben, en fait, on les avait [Les cours] choisis à l'avance, mais on n'avait pas tout bouclé, on avait des doutes sur certaines matières, mais on s'est servi de ce qu'avait choisi une étudiante qui était partie l'année d'avant. Donc, comme elle faisait pareil, une licence de Physique avec une seule option différente, on a pris ce qu'elle avait pris. Et après, sur place, j'ai choisi un ou deux cours encore, j'ai juste hésité entre deux et là-bas, j'ai finalisé le choix. En fait, on avait juste un ou deux doutes, mais ce n'était pas des doutes, style : qu'est-ce que c'est cette matière ? C'était juste un doute entre deux.

- « On », c'est avec le responsable des échanges de ton département.

Oui, c'est ça, parce que je devais remplir une feuille au préalable, avant mon départ avec le responsable du département. Mais, on pouvait éventuellement faire des modifications, à partir du moment où notre prof était d'accord, par exemple prendre à un niveau plus bas ou changer carrément de matière. »

Anne, 22 ans

La plupart du temps, les propositions de changement d'unité d'enseignement font l'objet d'un va-et-vient (via Internet souvent), de concertations entre les étudiants et les responsables pédagogiques des départements concernés dans les pays d'accueil et d'origine. Aucun étudiant n'a annoncé de grandes « rigidités » à ce niveau, les professeurs acceptent la modification du contrat d'études ECTS⁴⁷ s'il avait été établi au préalable, car quelquefois le choix est laissé à l'entière liberté de l'étudiant pour peu qu'il respecte le nombre de *crédits* nécessaires à l'obtention de son année. C'est ce qu'à vécu Claire :

« - Et pour le choix des cours, tu en avais discuté avec le responsable des échanges de ton département...

Non, pas du tout et quand je suis arrivée là-bas, il a fallu que je trouve toute seule ce que je devais faire. Donc, j'ai pris un programme de DEUG 2 en France et j'ai essayé de regarder ce qui correspondait à peu près, mais ma prof ne s'en est pas occupé. Et du coup, ça a été vraiment dur, parce que pendant un mois, je ne savais toujours pas quel cours je devais prendre et euh... j'ai dû trouver un prof là-bas, qui me renseigne un peu, un peu au pif aussi ! (Rire) J'ai choisi un prof qui parlait un peu français, parce qu'au début je n'excelsais pas vraiment. Donc du coup, j'ai dû beaucoup correspondre avec la prof d'ici, à ce niveau là, elle m'a toujours soutenue, elle me motivait, mais les réponses je devais les trouver toute seule... sinon elle était là, à mes côtés. »

Claire, 20 ans

⁴⁷ ECTS : European Community Course Credit Transfer System (*Système de transfert de crédits d'enseignement de la communauté européenne*)

A l'université de Bristol, parfois, aucun « rendement » académique n'est attendu dans le pays d'accueil. Si quelques notes sont exigées, nous l'avons vu, les reconversions se font de sorte à ne jamais pénaliser l'étudiant. La dévalorisation de l'apprentissage académique relative au programme Erasmus peut s'expliquer par la perte de contrôle qu'a l'université d'origine sur l'évaluation de l'apprentissage. C'est pourquoi les professeurs insistent surtout sur la valeur de l'expérience personnelle. Luke, un étudiant en Sciences Politiques de l'université de Bristol parti en Espagne, évoque l'absence de contrôle des connaissances:

As-tu réussi tous tes examens en Espagne ou..

Je ne devais pas passer d'examens. Je devais juste obtenir un certificat de présence. Donc, c'était une vie relativement facile, vraiment.

Luke, 20 ans⁴⁸

C'est à l'université de Turin, que le choix au niveau des enseignements, préalable au séjour Erasmus, est le plus observé, même s'il subit souvent des modifications. La réponse à la question sur l'établissement du programme d'études reflète une grande diversité des situations suivant les universités, mais aussi les départements et les personnes responsables des échanges en leur sein. De grandes tendances se dégagent cependant reflétant l'intérêt et la valeur accordés au programme sur le plan académique et administratif. Dans la majorité des cas les étudiants Erasmus turinois ont établi entièrement leur programme d'études avec le responsable Erasmus de leur département d'origine avant leur départ. Ils ne sont que 3,1% à avoir choisi leurs enseignements dans le pays d'accueil sans échange avec leur responsable en Italie. Alors que les étudiants Erasmus bristoliens étaient 37,1% dans ce cas et leurs confrères de l'Université de Provence, 11% (cf. tableau 42 suivant). Les critiques sur les démarches et procédures administratives relatives aux échanges européens sont fréquentes chez les étudiants bristoliens, comme parmi une partie du personnel⁴⁹. Par contre, compléter le "Learning Agreements"⁵⁰, et établir prématurément une liste d'unités d'enseignement à suivre à l'étranger semble poser peu de problème à leurs confrères turinois ou provençaux.

⁴⁸ *But did you pass all your exams in Spain or... ?*

I didn't have to take any exams; I only had to get a certificate of attendance. So it was quite a nice easy life style really.

⁴⁹ Rappelons ici qu'une des raisons principales, pour laquelle la responsable du Service des Relations Internationales de l'université de Bristol n'a pas voulu distribuer notre questionnaire avec l'ensemble des documents que les étudiants Erasmus devaient compléter à leur retour, était le nombre déjà conséquent de « papiers » qu'ils avaient à remplir et la présumée indisposition des étudiants à le faire.

⁵⁰ Il est demandé dans ce document de détailler le programme d'études à l'étranger souhaité, en indiquant les codes et intitulés des cours choisis. "Details of proposed study abroad programme, please list below the codes and titles of courses you wish to take."

Deux éléments principaux paraissent donc jouer sur l'établissement du programme d'études entièrement avant le séjour : l'aversion envers les démarches administratives à effectuer et la plus ou moins grande valeur ajoutée attendue des apprentissages académiques lors du séjour par les enseignants-chercheurs responsables. Ainsi l'établissement, préalable au départ, du programme d'étude est d'autant plus observé que l'on descend vers le sud de l'Europe. Le tableau suivant montre, en outre, que 37,1% des étudiants bristoliens ont choisi leurs enseignements sans en référer à leurs responsables pédagogiques dans leur institution d'origine, alors que seuls 3,1% des étudiants turinois n'ont eu aucun échange à ce sujet avec leurs responsables de Turin.

Tableau 42 : Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UP, l'UT et de l'UB suivant les modalités d'établissement du programme d'étude –2004-2005- (en pourcentage)

Programme établi :	UP	UT	UB	ENS.
Entièrement avant votre départ et n'a pas subi de modification	10,4	15,7	7,4	11,6
Entièrement avant votre départ mais a subi des modifications	27,3	45,7	9,9	29,8
Partiellement avant votre départ	18,8	25,2	12,3	19,6
A l'université d'accueil sans échanges avec votre responsable UP/UT/UB	11,0	3,1	37,1	14,1
avec échanges avec votre responsable UP/UT/UB	32,5	10,2	33,1	24,9
TOTAL	100 (N=154)	100 (N=127)	100 (N=81)	100 (N=362)

$$\chi^2 = 88,3 \text{ p} < 0,001$$

source : enquête par questionnaire

Une fois le programme établi, on peut se demander face à une image peu sérieuse véhiculée, si les étudiants Erasmus suivent les cours et avec quelle assiduité. Qui se donne la peine de se détourner un moment des fêtes Erasmus et de la vie juvénile et de chercher des indicateurs de la vie scolaire, comme l'assiduité, les échanges verbaux sur les enseignements et les enseignants, le nombre d'examens passés, se rendra vite compte que l'université et les études ne sont pas seulement un contour à une expérience personnelle intense.

4.1.2 De l'assiduité au travail personnel des étudiants Erasmus à l'étranger

Tout d'abord, si nous mettons de côté les différences, fonction des pays d'origine et d'accueil et des aspirations socio-professionnelles des étudiants, plus de 70% des étudiants interrogés dans les trois universités expriment un suivi assidu et régulier des cours et/ou TD. Toujours moins de 5% disent ne pas s'y être rendus ou rarement. Ensuite, si nous nous intéressons aux divergences entre universités, ce sont les étudiants Erasmus bristolien qui, sans surprise, sont les plus nombreux à avoir indiqué « occasionnellement » comme degré de fréquence (11%). S'intéresser, ensuite, au travail personnel à la maison de manière comparative pour les trois universités étudiées, avec celui effectué un an avant le séjour déclaré par les mêmes individus, permet de souligner aussi les différences entre étudiants Erasmus, reflétant les enjeux variables du séjour suivant les pays. Alors que les écarts d'investissement⁵¹ dans les études sont relativement faibles pour les turinois (toujours moins de 5 points), les bristolien sont beaucoup plus nombreux à avoir déclaré un travail personnel nettement moindre à l'étranger, comme le souligne le tableau 43 suivant. De même si nous croisons ces résultats avec les destinations des étudiants, il ressort qu'être italien et se rendre en Angleterre ou en Allemagne est souvent synonyme de travail équivalent ou supplémentaire et qu'être anglais et se rendre en Italie ou en Espagne, au contraire, va de pair avec un faible investissement en temps dans le travail universitaire.

Tableau 43 : Temps de travail personnel estimé (en moyenne) par semaine, des populations Erasmus avant et pendant le séjour Erasmus -en 2004-2005- (en pourcentage)

(à la maison ou en bibliothèque)	Université de Provence		Université de Turin		Université de Bristol		Ensemble AVANT	Ensemble PENDANT
	AVANT	PENDANT	avant	pend.	avant	pend.		
De 1 à 6 heures	24,5	33,8	17,3	21,4	7,3	48,8	18,1	32,8
De 6 à 10heures	43,9	33,8	41,0	36,2	35,4	31,7	40,9	34,1
De 11 à 20heures	20,0	22,7	29,9	27,6	50,0	19,5	30,2	23,7
Plus de 20heures	11,6	9,7	11,8	15,0	7,3	0	10,8	9,4
TOTAL (N)	100 (155)	100 (154)	100 (127)	100 (127)	100 (82)	100 (82)	100 (364)	100 (363)

$$\chi^2 = 4,8 \text{ p} < 0, 20$$

$$\chi^2 = 1,5 \text{ p} < 0, 70$$

$$\chi^2 = 42,3 \text{ p} < 0, 001$$

$$\chi^2 = 20,8 \text{ p} < 0, 001$$

Le tableau se lit ainsi : 24,5% des étudiants sortants de l'Université de Provence en 2004-2005, ont déclaré de 1 à 6 heures de travail personnel à la maison ou en bibliothèque, l'année précédant leur séjour Erasmus.

Source : enquête par questionnaire

⁵¹ Ecart entre l'investissement l'an précédant le séjour et durant le séjour Erasmus.

Si nous nous en tenons maintenant au seul sentiment des étudiants d'avoir moins travaillé, autant ou davantage que dans leur pays d'origine, nous retrouvons la marque de fabrique «Erasmus » estampillée par les médias et reprise de bon cœur par les protagonistes. Avoir le courage de partir, réussir sans travailler grâce à un don individuel n'est-ce pas valorisant ? Ceci ne permet-il pas de justifier d'une certaine position sociale actuelle et future? Relevons tout de même qu'« avoir moins travaillé » est cité par moins d'un étudiant sur deux à Turin et à l'université de Provence. Et qu'une part non négligeable, entre 20% et 30% suivant les pays, disent avoir travaillé davantage que l'année précédant leur départ. Les expériences Erasmus se déroulent donc bien à partir d'une activité académique, qui s'étend vers d'autres domaines, évoquant l'immersion dans un contexte de vie étranger.

Tableau 44 : Temps de travail estimé dans l'université d'accueil/université d'origine, par les étudiants Erasmus à leur retour à l'UP, de l'UT, de l'UB -2004-2005- (en pourcentage)

« vous pensez avoir travaillé : »				
	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Moins	44,5	36,2	50,0	42,8
Autant	28,4	35,4	28,0	30,8
Plus	27,1	28,4	22,0	26,4
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(155)	(127)	(82)	(364)

$$\chi^2 = 4,6 \text{ p} < 0,50$$

Le tableau se lit ainsi : 44,5% des étudiants sortants de l'Université de Torino (UT) en 2004-2005, ont déclaré avoir travaillé moins pendant leur séjour Erasmus que l'année précédente.

Source : enquête par questionnaire

Après le suivi des cours, vient le temps des négociations sur les modalités d'évaluation. Certains étudiants Erasmus demandent des « extensions », c'est-à-dire un prolongement du temps alloué aux autres étudiants pour réaliser un devoir, un dossier, d'autres se contentent de respecter strictement les règles du lieu et du jeu. Les décisions qui émanent des discussions restent bien souvent entre l'étudiant Erasmus et son professeur, et échappent cette fois-ci aux responsables pédagogiques des départements. C'est pourquoi, selon les pays et les individus en présence, les résultats des négociations peuvent être bien différents. Ainsi, des étudiants disent avoir participé à tous les cours et avoir rendu tous les devoirs exigés, semblablement aux étudiants natifs et d'autres, avoir eu affaire à l'indulgence des professeurs, qui leur ont permis de bénéficier d'un régime de faveur.

4.1.3 Evaluation de la période d'études à l'étranger

Notre travail d'observation, d'entretiens et de lecture analytique des récits des rapports de fin de séjour, nous permet de dégager des différences notables entre pays, quant à l'évaluation des étudiants Erasmus dans les trois pays pris pour l'enquête. Il existe une assez grande mansuétude ou indulgence en ce qui concerne le contrôle des connaissances des Erasmus dans de nombreuses universités anglo-saxonnes. Plusieurs étudiants dont, Nicolas et Marie, évoquent ainsi l'indulgence et la disponibilité des professeurs envers eux, mais aussi bien souvent envers leurs homologues autochtones :

« [...] Il fallait que je m'arrange en fait avec les profs là-bas, leur expliquer que faire des disserts de 3000 mots, bon, c'est difficile même si ce n'est pas énorme, par rapport à ce que l'on nous demande en France. Pour un français, c'est difficile, ça va me prendre deux mois, alors que pour les anglais ça va prendre 15 jours. Donc, il a fallu que je m'arrange un peu, qu'ils me fassent des extensions... Pour me permettre de les rendre plus tard. Sinon, ils ont été très à l'écoute et tout. Le coordinateur anglais, Monsieur B., adorable quoi ! toujours là pour te recevoir, pas de problème ! »

Nicolas, 23 ans

« - *Tu as dû passer tous les examens comme les étudiants anglais.*

Ben, en fait les cours de langues vivantes par exemple, d'anglais, c'était des cours thèmes, versions français/anglais, donc là, on faisait comme les autres... Après en fait, pour chaque cours, j'ai rendu une dissertation, un devoir donc, ce n'était pas sous la forme d'examens... Les étudiants anglais, ont dû passer des examens par contre. Il y en avait, selon les matières, qui avaient des écrits oui. C'était quand même plus facile de passer une licence de Lettres modernes en Irlande qu'en France en fait. »

Marie, 23 ans

Par contre, les étudiants britanniques expriment plutôt la sévérité des professeurs et la rigidité du système d'évaluation des universités et écoles d'ingénieurs français notamment. Comme les étudiants italiens, ils remarquent aussi souvent les longues heures de cours et le peu d'interactivité, voire un rapport hiérarchique fort entre étudiants et professeurs. C'est un modèle universitaire qu'ils comparent quelquefois à l'enseignement secondaire de leur pays, comme Polly:

« [...] *Et à propos de tes études en France?*

Hum, très intensif en matière d'heures, beaucoup d'heures de cours, beaucoup plus que ce que j'ai eu en Angleterre. J'ai trouvé, que c'était une façon très différente d'apprendre. C'était presque comme l'école. La relation entre les professeurs et les étudiants, c'est plutôt professeur/élève, tu sais le prof au dessus de l'élève. Hum.. alors qu'ici c'est plutôt plus égal entre étudiants et professeurs, pas toujours (rire) en particulier avec certains des anciens professeurs. Et, hum.. Ils ont un système de TD, qui est plus intensif que le notre.

As-tu tout réussi ?

Il y a un examen que je n'ai pas réussi, mais ce n'était qu'un seul.

Ça n'a pas été un problème ici ?

Non, hum.. je pense, je pense que c'est rare que les étudiants réussissent tous les examens, parce que les règles Erasmus sont différentes suivant les pays. Parce que j'ai parlé avec

beaucoup d'étudiants espagnols et ils allaient passer leurs examens en Espagne en fonction du savoir qu'ils avaient acquis pendant qu'ils étaient en France. Donc, ils devaient les passer dans leur langue, alors que moi je devais les passer en France, en français, donc ça rend les choses plus dures. Et le seul examen que j'ai raté, je l'ai de toute façon eu selon les « standards » anglais, parce que la note de passage est plus haute en France. [...] Mais la note qu'ils te donnent à la fin de l'année se base sur les notes d'examens, et on doit *aussi* écrire un long rapport sur l'année [...] Ils ont tes notes depuis une semaine et ils lisent à travers elles et ils te posent des questions techniques sur ce que tu as appris ».

Polly, 21 ans⁵²

Bien souvent ce n'est pas seulement pour justifier d'un échec à une partie des examens que les étudiants Erasmus critiquent les modalités de transmission et d'évaluation des savoirs. C'est parce qu'il s'agit bien là du cœur de leur expérience étudiante. Ces difficultés n'informent-elles pas aussi d'une différence d'attente et de considération des étudiants Erasmus, suivant les pays ? Parmi la population interrogée, les cas d'échec aux examens sont rares dans des établissements d'enseignement de pays anglophones, au contraire des universités italiennes ou françaises, où quelques cas peuvent être observés. Est-ce le fait de la massification des systèmes qui rend le traitement individuel des cas impossible, ou d'effets d'attente des professeurs envers les étudiants Erasmus qui divergent selon les pays ? Cela peut être aussi un agencement de ces facteurs qui en appelle d'autres. Quoi qu'il en soit ce sont bien ici les différences relatives au pôle sélectif des systèmes d'enseignement supérieur de ces pays qui influent au moins directement sur l'expérience scolaire des étudiants Erasmus.

⁵² “*And How did you find the study in France?*”

Err, very hour intensive, lots and lots of contact hours, much more than I have had in England. [...] I found it a different way of learning. It was almost like a school. The relationship between the lecturers and the students is much more teacher pupil, you know the teacher above the pupil. Erm, whereas here it is a little bit more equal between the student and the lecturers, not always, (laugh) especially with some of the older lecturers. And erm, they have a system of Travaux Dirigés, problem classes, which is much more intensive than ours [...] *Did you pass everything?*

One exam I didn't pass, but that's only one.

It wasn't a problem for here?

No, erm, I think, I think it's rare that people pass all the exams because the ERASUMS rules are different in different countries. Because I was talking a lot of the Spanish students, and they were taking exams back in Spain on the knowledge that they learnt whilst in France. So they were taking them in there own language, whereas I had to take them in France, in the French Language, so it made it a lot harder for me. And the only Exam I failed, I still passed by english standards, because the pass mark is higher in France. [...] but the mark they give you at the end of the year is based on the examination marks, and we have to write a long report on the year [...] They have your notes for a week and they read through them and they give you technical questions on everything you learnt.”

Vassiliki Papatsiba, dans sa thèse⁵³, n'a opéré aucune distinction entre les pays, les établissements d'accueil⁵⁴, les disciplines et les niveaux d'études. Pourtant elle écrit : à l'étranger « les cours semblent s'organiser autour d'échanges oraux entre enseignants et étudiants » ou encore que « les distances semblent se réduire, l'enseignant paraît moins abrité derrière le temple de son savoir, l'étudiant se sent plus responsable et la séance du cours évolue dans une ambiance qui semble, aux yeux des étudiants, être une co-construction et une recherche commune du savoir »⁵⁵. Peut-on vraiment ne pas s'intéresser aux lieux de départ et d'arrivée, à la diversité des systèmes éducatifs européens pour traiter de cette question ?

Il est vrai que les étudiants relèvent fréquemment les différences dans le contenu, le découpage et l'organisation en niveau d'études, des enseignements dans le pays d'accueil. Mais à tous ces niveaux s'observent de profondes dissemblances dans les discours (d'étudiants au même niveau d'études et dans la même discipline), suivant le pays d'accueil et d'origine. Nous avons ainsi observé ces divergences à travers plusieurs indicateurs. Tout d'abord le nombre d'examens passés lors du séjour par les étudiants Erasmus sortants dans les trois universités étudiées, va encore une fois à l'encontre des généralisations et de l'image romantique d'un étudiant Erasmus uniquement mû par le désir de découverte de soi-même et des autres. Comme le montre le tableau suivant, 87.7% des étudiants provençaux, 83.5% des Turinois et 82.8% des Bristolien, ont déclaré avoir passé plus de trois examens et rendu des dossiers. Ensuite, si nous nous penchons sur les types d'examens passés, (oraux, écrits, dissertations, réponses à des questions sur une partie seulement des cours etc.) une grande variabilité se fait jour. Croiser la variable type d'examen avec le pays d'accueil, permet de distinguer certains pays, comme l'Italie, où une grande partie des examens sont oraux (pour les natifs également), d'autres comme la France, où la majorité des évaluations se fait par écrit (cf. tableau 46).

⁵³ PAPATSIBA (V), *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*. Thèse de Sciences de l'éducation soutenue le 20 décembre 2001 à l'Université Paris 10, sous la direction de Jacky BEILLEROT

⁵⁴ Les établissements fréquentés par les 80 étudiants qui ont rempli ces rapports étaient « des universités, des Grandes Ecoles et des Instituts Universitaires Technologiques. On y trouve aussi bien des disciplines littéraires que des disciplines scientifiques », nous dit-elle à la page 77. Elle nous informe également que 11 pays de l'Union Européenne ont constitué la terre d'accueil pour ce séjour temporaire de 5 à 9 mois des étudiants Erasmus. Et dans les 80 rapports retenus, une majorité d'étudiants a effectué un séjour d'études en Angleterre.

⁵⁵ Op. Cit. Papatsiba (V), De la page 214 à 219

Tableau 45 : Répartition des étudiants Erasmus sortants des Universités de Provence, de Turin et de Bristol selon le nombre des examens passés à l'étranger
-en 2004-2005- (en pourcentage)

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Aucun	1,3	3,1	11,0	4,2
De 1 à 2	11,0	13,4	6,1	10,7
3 à 5	44,2	52,0	30,4	43,8
Plus de 5	39,6	29,1	52,4	38,8
Dossiers à rendre	3,9	2,4	0	2,5
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(155)	(127)	(82)	(364)

$$\chi^2 = 30,6 \quad p < 0,001$$

Le tableau se lit ainsi : 1,3% des étudiants sortants de l'Université de Provence en 2004-2005, n'ont passé aucun examen pendant leur séjour Erasmus.

Tableau 46 : Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UP, l'UT et l'UB selon les types d'examens passés à l'étranger
-en 2004-2005- (en pourcentage)

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Pas d'examen	1,3	5,6	11,0	5,0
Uniquement des oraux	1,9	3,3	0	2,4
Uniquement des écrits	29,4	38,4	42,7	35,6
Majorité d'oraux	9,1	14,4	12,2	11,7
Majorité d'écrits	49,0	31,2	23,2	36,9
Autant d'oraux que d'écrits	7,8	10,4	8,5	8,9
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(153)	(125)	(82)	(360)

$$\chi^2 = 30,6 \quad p < 0,001$$

Le tableau se lit ainsi : 3,3% des étudiants sortants de l'Université de Provence en 2004-2005, ont passé uniquement des oraux lors de leur séjour Erasmus.

Enfin, le sentiment des étudiants quant à l'indulgence ou à la sévérité des professeurs varie, là aussi, d'un établissement d'appartenance à l'autre. Les Bristolien sont beaucoup plus nombreux à avoir ressenti une sévérité d'une partie des professeurs, alors que les Turinois relatent à plus de 80% un traitement égal à leur rencontre. Les étudiants provençaux sont les plus nombreux à avoir évoqué l'indulgence (cf. tableau 47). Mais rappelons que la composition des échantillons (par pays d'accueil et disciplines) pourrait expliquer une partie de ces différences, puisque le pourcentage de ceux ayant effectué un séjour au Royaume-Uni dans l'échantillon français et de ceux s'étant dirigés vers l'Espagne dans l'échantillon italien est d'environ 40%. De même plus de 50% des Bristolien de l'échantillon avaient effectué leur séjour en France, dont une partie non négligeable en écoles d'ingénieurs, en 2004-2005. Ainsi ce sont bel et bien les systèmes d'enseignement supérieur avec leur degré variable de compétition interne et de massification qui rendent plus ou moins possible le traitement individuel des cas. Ceci couplé avec des différences

d'attente de la part des professeurs quant à la valeur ajoutée disciplinaire présupposée des enseignements à l'étranger. Des attentes qui rejaillissent autant sur les comportements des étudiants Erasmus sortants, que sur ceux entrants dans les universités d'accueil.

Tableau 47 : Sentiments quant à l'évaluation des connaissances par les étudiants Erasmus sortants de l'UP, l'UT et l'UB à l'étranger
-en 2004-2005- (en pourcentage)

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
*Indulgence en raison du niveau de langue	18,9	6,4	12,2	12,9
*Pas d'indulgence, ni de sévérité, traitement égal	61,5	83,3	29,3	61,8
*Indulgence d'une partie des profs seulement	16,2	0	25,6	12,6
*Sévérité en général	1,3	3,2	19,5	6,2
*Autres/Ne sais pas	2,0	7,2	13,4	6,5
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(148)	(126)	(82)	(356)

$\chi^2 = 101,9$ $p < 0,001$

Le tableau se lit ainsi : 18,9% des étudiants sortants de l'Université de Provence en 2004-2005, ont déclaré que les professeurs ont été indulgents à l'étranger en raison de leur niveau de langue.

Source : enquête par questionnaire

Qu'en est-il finalement de la réussite à ces examens ? D'après les grandes enquêtes évaluatives du programme Erasmus citées précédemment⁵⁶, la grande majorité des étudiants Erasmus partis faire un séjour d'études à l'étranger valident leurs unités d'enseignement, ce qui contraste avec les taux d'échecs importants des premiers cycles universitaires en France et les abandons nombreux en Italie. Mais il est assez difficile de calculer et de comparer des taux de réussite, étant donnée la variabilité des niveaux, des projets d'études à l'étranger, des seuils de passage et des mentions suivant les pays⁵⁷. Quel dénominateur commun prendre pour évaluer la "réussite" scolaire? Tous les étudiants Erasmus ne passent pas d'examens (il peut s'agir par exemple de travaux de recherche). De plus, même s'ils en passent, leur nombre et les résultats obtenus n'ont pas la même signification du nord au sud de l'Europe. Néanmoins, le fait que les étudiants Erasmus restent beaucoup sur les lieux d'études et adhèrent souvent à des associations étudiantes, pour pallier l'absence des rapports familiaux (en présence) est un indicateur qui mérite

⁵⁶ MAIWORM (F), TEICHLER (U), Study Aboard and Early Career. Experiences of Former Erasmus students, Erasmus Monograph n°21, Jessica Kingsley Publishers Ltd, UK, 1996
MAIWORM (F), TEICHLER (U), The Erasmus Experience, Major Findings of The ERASMUS Evaluation Research Project, European Communities, 1997

JALLADE (JP) GORDON (J) LEBEAU (N), Student mobility within the European Union : A statistical analysis, rapport publié par la Commission Européenne, European Institute of Education And Social Policy, mai 1996

⁵⁷ Voici par exemple les mentions que l'on trouve dans les universités italiennes : 1=Sufficiente, 2= Discreto, 3= Buono, 4= ottimo, Et dans les universités britanniques 1= Pass, 2= 3rd, 3= 2:2, 4= 2:1, 5= 1st

d'être relevé. Les contacts sont également plus fréquents avec le personnel de l'université d'accueil. L'université semble donc être un noyau sans frontières hermétiques, mais qui reste le lieu central de l'expérience des étudiants Erasmus, par le temps qu'ils y passent, par la manière dont ils l'investissent, dont ils la scrutent et l'observent. Un noyau sans frontières, car le séjour Erasmus est aussi investi d'autres désirs, notamment celui du voyage et de la découverte. Comment ces aspects interagissent-ils avec l'expérience scolaire sous l'emprise de la sélection ?

4.2 Du temps d'adaptation au temps des voyages

C'est sur l'université que portent en premier lieu le regard des étudiants Erasmus et que se cristallisent leurs remarques et critiques. Mais, de l'analyse lexicale des entretiens, faite à l'aide du logiciel Hyperbase, transparait, en second lieu, un nombre important de termes, qui se réfèrent à la découverte de la ville et aux voyages. L'expérience touristique, comme l'expérience scolaire, ne serait-elle pas, elle aussi, différente selon les appartenances sociales, géographiques et disciplinaires des étudiants ? Le temps, les ressources économiques et les compétences migratoires des étudiants ne joueraient-ils pas un rôle important sur la variabilité de la quantité et de la qualité des voyages ? Comme l'espace (les lieux de résidence et les lieux d'études), le temps est un élément structurant de l'intégration des étudiants Erasmus à l'étranger. Il semblerait que plus le passé migratoire des étudiants Erasmus est riche et leurs origines sociales sont élevées, plus ils passeront rapidement d'une échelle géographique à une autre dans la découverte de l'espace et plus ils multiplieront les voyages. Néanmoins, contrairement aux discours sur la rupture, l'ouverture, la multiplication des références identitaires, que permet le séjour Erasmus, dans le quotidien, les étudiants se situent plutôt dans la continuité et la défense des appartenances nationales et/ou régionales. Les étudiants Erasmus semblent passer par trois phases à l'étranger, dont chacune peut incorporer des éléments des deux autres et n'est ni vécue avec la même intensité, ni ne possède la même durée pour tous. Ainsi, nous ne parlerons pas de rupture, plutôt de passage, car le processus n'est pas linéaire, mais itératif. Il procède de la mémoire attachée à des lieux plus ou moins familiers, de « la construction/déconstruction autour duquel vont se renouveler ou se défaire les qualités d'habitabilité conférées aux lieux »⁵⁸ de départ comme aux villes d'accueil. Les lieux d'accueil, d'hébergement et les universités, espaces inconnus ou mal connus, deviennent petit à petit des espaces de vie, du quotidien, du partage qu'il faut apprendre à investir.

⁵⁸ Op. Cit. DE GOURCY page 31

La première phase est celle de la découverte. La nouveauté est partout, « tout semble étrange » nous dit une étudiante, « on est perdu » s'exclame un autre, ceci est décrit quelquefois, *a posteriori* du moins, dans la reconstruction du vécu, sur le mode de l'excitation. Pourtant les difficultés sont bien présentes, qu'elles soient exhibées ou dissimulées, comme dans toute entreprise de migration. Elles sont également d'autant plus ressenties dans les pays où l'accueil est moins institutionnalisé et laisse la place à de fortes incertitudes. Luca, pourtant accompagné d'une autre étudiante italienne de son université, décrit ainsi son arrivée à Madrid sous le mode de l'appréhension et de la peur qui s'atténue avec le temps et la stabilité résidentielle :

« Ça a été très difficile dans les tout premiers jours, quand je suis parti, parce que je suis parti avec Elisa, que je ne connaissais pas beaucoup. Donc, j'étais très effrayé de cette chose, d'aller vivre à l'étranger, je ne savais pas où aller, je ne savais pas... j'étais effrayé. Les premiers 3, 4 jours en vérité, ont été vraiment horribles. J'avais trouvé un appartement grâce à Elisa, mais ensuite cet appartement, j'ai eu des problèmes, surtout parce que c'était un appartement en périphérie de Madrid. Puis, j'ai connu une autre fille, qui quittait un appartement au centre de Madrid, alors j'ai déménagé dans cette autre maison, où j'ai vraiment été bien ».

Luca, 23 ans⁵⁹

Les étudiants cherchent alors des repères, des personnes qui parlent la même langue qu'eux ou qui ressentent aussi le vide affectif. C'est le temps des rencontres, des « contacts », des multiples déplacements. Se crée alors un climat de profonde cohésion, d'agrégation entre les étudiants Erasmus. Le statut d'étranger fait tout de suite référence à des similarités additionnelles (à celle d'étudiants notamment) impliquées par la position d'étranger face aux normes et au nouvel environnement géographique et institutionnel. Une des similarités du groupe sera celle des coûts supplémentaires supportés pour établir des relations avec des locaux. C'est alors le temps des sorties, c'est le temps de la reconnaissance, de l'investigation. Il faut récréer autour de soi, un « monde perdu » fait de relations sociales, amicales, affectives. Les étudiants décrivent ces moments en termes de besoins quasi-vitaux, la métaphore familiale étant aussi très utilisée (se créer « une famille »), à l'image de ces étudiants français :

⁵⁹ «È Stato molto difficile i primissimi giorni, quando sono partito perché sono partito con Elisa appunto, che non conoscevo molto. [...] Quindi ero molto spaventato di questa cosa di andare a vivere all'estero, non sapevo dove andare, non sapevo... Ero spaventato. I primi 3, 4 gironi per dire la verità, sono stati veramente orribili. Avevo trovato un appartamento prima tramite Elisa, ma poi con quest'appartamento ho avuto dei problemi, soprattutto perché era una zona molto in periferia di Madrid. [...] Poi ho conosciuto una ragazza che lasciava un appartamento al centro di Madrid, allora mi sono trasferito in questa altra casa, dove sono stato molto bene.»

« [...]Ce qui fait du bien, il faut le dire, quand tu arrives, que tu es là, que tu ne comprends rien, tu vois enfin des gens, « ah, vous causez la France ! ah, enfin des gens qui me comprennent! » Au début ça fait beaucoup de bien de rester entre Français »

Mevegni, 22 ans

« Quand on arrive, on est un peu perdu, donc, tout de suite on se tourne vers les Français, ce qui n'est pas forcément bien pour la langue... Et après tu te lies d'amitié avec les Français et donc tu restes souvent avec eux. »

Claire, 20 ans

« C'est le début qui est difficile, après ça se passe très bien, on se recrée vite un milieu, une famille »

Adrien, 22 ans

Puis, l'étonnement et l'errance cèdent la place au temps du quotidien. Débute alors la deuxième phase où s'instaure une nouvelle routine, des nouveaux usages. Pour ceux qui suivent des cours, le temps leur étant consacré devient de plus en plus prenant, les réalités et finalités académiques ressurgissent. Quant au quotidien, il s'attache à la découverte de la différence, c'est le temps des repas, des visites de la ville. Les étudiants Erasmus tentent alors de dégager une espèce d'ordre entre ce qu'il en est de Soi et ce qu'il en est de l'Autre. Au premier rang des éléments de métissage de la vie quotidienne, comme d'autres auteurs l'ont dégagé bien avant nous, il y a l'alimentation, « critère irréfutable de toute identité »⁶⁰. Dans les modes d'alimentation s'engouffrent, en effet, les représentations sociales du rapport au corps, à la famille, à la culture nationale ou locale. Ainsi dans les entretiens, lorsqu'il s'agit de décrire la rencontre, les étudiants font souvent référence aux repas, à leur contenu et à leur forme. Même s'ils s'aperçoivent quelquefois de la construction sociale du goût ; la quasi-totalité des étudiants rencontrés, quelle que soit leur origine, se prononcent en faveur de l'alimentation de leur pays. Dans les quatre extraits suivants, issus d'entretiens menés dans les trois pays, les habitudes alimentaires, étroitement liées aux rythmes de vie des régions d'origine respectives, font l'objet de critiques diverses :

«[...] C'est vrai que le rythme est totalement différent. Les dîners sont très tard, je n'étais pas habitué quand je suis arrivé, le dîner au plus tôt commençait à 21h00, on se retrouvait à 23h00... 'fin quand tu es seul ça va, parce que tu peux manger quand tu veux, c'est après, quand tu es entouré, que tu es obligé de suivre le rythme, tu te dis qu'est-ce qui se passe ? Quand va-t-on dormir ? (Rire)... »

Adrien, 22 ans

⁶⁰ BERNAND (C), GRUZINKI (S), *Histoire du nouveau monde. Les métissages*. Fayard, 1993, page 618. Nous évoquerons et discuterons sur la notion d'identité dans le chapitre suivant.

« Quand je reste en Angleterre trop longtemps, la France me manque et je veux y retourner, parce que j'aime être là-bas, mais ensuite quand je suis en France, toutes les choses que tu ne peux pas avoir en France me manquent, en particulier la nourriture ».

Polly, 21 ans⁶¹

« L'Espagne est un pays qui me fascinait. Les styles de vie, la nourriture, en vérité un peu lourde l'alimentation et ce n'est pas bon comme en Italie, mais je me suis adaptée ».

Elisa 23 ans⁶²

« On mangeait souvent de la cuisine italienne, parce qu'on cuisinait toujours moi et l'autre garçon, parce que la fille française ne savait absolument rien faire, même le café et la fille américaine faisait des choses américaines, qui ne plaisaient à personne. Le soir on se téléphonait, « viens à 10 heures, s'il te plaît », c'était un peu comme une famille finalement, comme si c'était la mère qui appelle le fils à l'heure du repas « viens à la maison », Donc, après des relations de ce type s'étaient formées [...] Nous avons un peu transporté notre façon de faire disons ».

Luca, 23 ans⁶³

La troisième phase, est celle des changements de lieux, de la volonté d'aller observer en dehors de l'université, de la ville d'accueil, la société dans son ensemble. C'est le temps des grands voyages. Cependant, leurs fréquences et leurs caractères sont variables selon la situation économique et le passé migratoire, eux-mêmes dépendant en partie de la nationalité de l'étudiant Erasmus.

4.2.1 Des visites dépendantes de ressources économiques et temporelles

Les étudiants Erasmus de milieu favorisé ponctuent assez tôt leur séjour de voyages, durant les week-ends notamment, tandis que ceux d'origine modeste décident plutôt à l'issue de leur séjour de rester pour travailler et voyager. Les déplacements dans leur quantité, mais surtout dans leurs formes, sont ainsi étroitement liés aux ressources possédées par les étudiants, qu'elles soient économiques, en première instance, mais aussi sociales et migratoires, en dernière instance. Loïc, de milieu modeste, explique n'avoir pas pu voyager autant qu'il l'aurait voulu, d'où sa décision de demeurer à Brighton durant les vacances estivales :

⁶¹ “When I stay in England for too long I miss France and want to go back because I love being there, but then when I'm in France I miss all the things about England that you just can't get in France, especially food.”

⁶² “La Spagna come paese mi affascinava. Gli stili di vita, nel mangiare, il cibo, in realtà è un po' pesante il cibo e non è buono come quello italiano, pero mi sono adeguata”

⁶³ « Mangiavamo spesso cucina italiana perché cucinavo sempre io e l'altro ragazzo, perché la ragazza francese non sapeva fare assolutamente niente, neanche il café e la ragazza americana faceva della roba americana che non piaceva a nessuno. La sera, ci telefonavamo, “vieni alle 10 mi raccomando”, era un po' come una famiglia alle fine, come se fosse la mamma che chiama il figlio, a ora di cena “vieni a casa”, comunque, poi dopo si era formato un rapporto di quel tipo lì. [...] noi abbiamo un po' trasportato il nostro modo di fare diciamo”.

« Je suis parti en Ecosse et ça c'était à la fin du mois d'août.. Sinon, j'ai vu aussi Londres, parce qu'on n'était pas loin de Londres, on était à une heure de Londres et c'est tout. Pas plus parce qu'on n'avait pas de moyens de locomotion, on était tous venus en train ou en avion. J'ai pas vraiment visité autant que j'aurais voulu, à part l'Ecosse et Londres. Mais Brighton, je l'ai vu en long, en large et en travers, c'est assez grand quand même on a beaucoup marché, alors ça va... je connais bien maintenant... »

Loïc, 21 ans

Contrairement à l'image d'une élite culturellement échangeable, l'accès et la diversité des voyages pour ces étudiants n'est pas non plus incompatible avec l'enracinement dans leur propre culture. Ce n'est pas la négation des références nationales, mais au contraire l'accumulation de plusieurs compétences, qui sera valorisée chez les étudiants Erasmus. A la « classe laborieuse » dans le cas de « l'immigration », une critique souvent acerbe de l'union entre co-nationaux, de l'utilisation de sa langue natale, de l'importation dans le pays d'accueil de ses propres rythmes et habitudes alimentaires, aux étudiants en mobilité et aux cadres internationaux de la mondialisation, une absence totale de réflexion à ce sujet. Pourtant les étudiants Erasmus, du fait de leur statut d'*étrangers*, passent par des phases et comportements relativement similaires à ceux des immigrés de tous milieux. Mais comme *étudiants* et *Européens* de catégories sociales privilégiées, ils auront un accès et une disposition au voyage supérieurs. On peut alors se demander, du fait de l'indulgence et de la liberté de mouvements dont ils jouissent, si l'expérience à l'étranger s'accompagnera de ces réelles « richesse » et « ouverture » tant proclamées.

Peut-on alors parler pour les étudiants Erasmus de « voyageurs sur-modernes » qui possèdent une identité nomade, évoluant avec une activité touristique intense, comme le suggère Fred Dervin⁶⁴? Bien que dans nos entretiens d'enquête, le registre, la catégorie touristique, constituent une part non négligeable des énoncés, nous ne pouvons occulter que des différences demeurent, en fonction des appartenances géographiques et sociales. Beaucoup d'étudiants Erasmus semblent rester des observateurs à la recherche d'une expérience esthétique. Les adjectifs, ponctués des repères géographiques et historiques sur l'environnement culturel, qualifiés en linguistique d'axiologiques, comme « grand », « riche », « magnifique », « beau », « agréable », permettent à l'étudiant de rendre compte de son vécu. L'expérience touristique est souvent racontée et écrite sur le modèle des guides, qui transforment la dimension diachronique en image presque immobile de la

⁶⁴ Selon les termes employés par Fred Dervin dans sa communication « Mascarades estudiantines finlandaises dans le sud de la France » aux 2^{ème} rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Jeunes/ Mobilités/frontières, Marseille, lundi 24 octobre 2005

culture. Nous rejoindrons Vassiliki Papatsiba⁶⁵, lorsqu'elle explique que les étudiants semblent exagérer leurs acquis culturels, car leur perception de la notion polysémique de culture est souvent naïve. A la satisfaction presque unanime sur les ressources culturelles du pays d'accueil, s'oppose la légèreté des réflexions sur sa situation sociale, mais surtout politique.

L'expérience touristique dans sa forme, autant que dans son intensité, est aussi très variable suivant le passé migratoire des étudiants Erasmus et leurs aspirations préalables aux séjours. Au vécu des étudiants partis pour échapper à une insertion professionnelle difficile dans leur pays d'origine, s'oppose l'expérience de ceux dont l'enjeu du séjour se situe ailleurs (retour sur les lieux de la mémoire familiale ou année détachée des pressions et de la compétition scolaire, etc.). L'intensité des voyages fluctue aussi au gré des ressources économiques et temporelles des étudiants, variables selon les nationalités et les disciplines d'études. Suivant la mobilité interne et le niveau de développement économique des pays participant au programme, les étudiants Erasmus n'ont pas la même expérience touristique. Contrairement à la fréquence et à la variété des voyages des étudiants bristoliens, les étudiants turinois par exemple semblent s'être déplacés relativement moins et surtout moins loin. Les nombreuses sorties le soir les ont parfois assignés à demeure dans leur ville d'accueil. Le budget alloué au loisir est variable selon les origines sociales et géographiques des étudiants. Dans les extraits d'entretiens ci-dessous, Sara, Turinoise, évoque un investissement dans les études, qui a réduit son activité touristique. Luca parle d'un budget restreint qui l'a obligé à donner la priorité aux sorties dans la ville d'accueil, éliminant par là-même les possibilités de voyages :

“Tu as voyagé donc...”

Oui, oui, j'ai voyagé, pas énormément en vérité, parce que c'était toujours difficile d'avoir vraiment des moments libres pour aller se balader, mais je suis allée, il me semble au moins 3 fois à Madrid et puis, voir des endroits autour de Madrid. Et puis des balades plus courtes, genre un jour comme ça, aux alentours de Barcelone et voilà. En fait, l'Espagne est beaucoup, beaucoup plus grande, c'est pour ça que ça m'a plu, mais c'était vraiment difficile. Puis, aussi il valait mieux me fatiguer un peu plus à étudier, c'est pour ça que j'ai passé plus de temps sur des livres, pour préparer les examens”

Sara, 25 ans⁶⁶

⁶⁵ PAPATSIBA (V), op. cit. p.100

⁶⁶ *“Hai viaggiato quindi...”*

Si, si, ho viaggiato, non tantissimo in realtà, perché era sempre difficile avere proprio dei momenti vuoti per andare in giro, però sono stata, mi sembra almeno 3 volte a Madrid e poi, a vedere anche delle zone intorno a Madrid. E poi delle gite anche più brevi tipo un giorno così, nella zona intorno a Barcellona e basta. La Spagna è molto, molto più grande, per cui mi è spiaciuto, però era proprio difficile. Poi io.. un po' mi sembrava meglio di affaticarmi di più a studiare, per cui ho passato più tempo sui libri, magari per preparare esami...

« Le problème, c'était l'argent, en Italie, plus ou moins, avec l'argent je réussissais... La vie en Espagne coûtait moins, c'est vrai, en comparaison avec l'Italie, mais je dépensais beaucoup d'argent la semaine, parce qu'on sortait beaucoup, ici je ne sors pas tous les soirs, je ne suis pas dehors tous les soirs. Alors, j'ai appris ça, à faire des économies quand j'achète, quand je fais les courses, je regarde les prix, avant je ne le faisais pas »
Luca, 23 ans⁶⁷

Notre enquête par questionnaire nous permet de quantifier et de relever la significativité des différences d'intensité des voyages, en fonction de l'origine géographique et disciplinaire des étudiants Erasmus. A l'université de Provence, où les étudiants Erasmus d'origine sociale modeste sont les plus nombreux et où il y a peu de cursus scientifiques, d'ingénierie et de gestion, les étudiants qui évoquent plus de trois voyages dans différentes régions du pays d'accueil sont nettement moins nombreux qu'à l'université de Turin et surtout qu'à l'université de Bristol (cf. tableau 48 suivant). Les provençaux sont 2,6% à avoir visité plus de deux autres pays voisins lors de leur séjour, alors qu'ils sont plus de 15% chez les bristoliens.

Tableau 48 : Répartition des étudiants sortants de l'UP, d'UT et l'UB selon le nombre et le type de voyages effectués durant le séjour Erasmus
- 2004-2005- (en pourcentage)

Régions	Université de Provence	Université de Turin	Université de Bristol	Ensemble
Aucune autre région	11,6	11,1	14,6	12,1 (N=44)
Moins de 3 autres régions	47,1	40,1	15,8	37,6 (N=137)
Plus de 3 autres régions	41,3	48,8	69,6	50,3 (N=183)
Total	100 (N=155)	100 (N=127)	100 (N=82)	100 (N=364)

$\chi^2 = 23,4$ $p < 0,001$

Pays voisins	Université de Provence	Université de Turin	Université de Bristol	Ensemble
Aucun autre pays	62,6	41,0	35,4	48,9 (N=44)
Moins de 3 autres pays	34,8	51,7	47,6	40,9 (N=137)
Plus de 3 autres pays	2,6	7,3	17,0	10,2 (N=183)
Total	100 (N=155)	100 (N=127)	100 (N=82)	100 (N=364)

$\chi^2 = 30,3$ $p < 0,001$

⁶⁷ Il problema erano i soldi, in Italia, più o meno con i soldi riuscivo... La vita in Spagna, costava meno, vero, rispetto all'Italia, però spendevamo un sacco di soldi alla settimana, perché si usciva tanto, in Spagna lì, si usciva tutte le sere, qua non esco tutte le sere, non sono fuori tutte le sere. Allora, ho imparato questa cosa, a fare molta economia quando compro, quando faccio la spesa guardo i prezzi, prima non lo facevo mai."

Il existe également une corrélation statistique avérée entre un nombre de visites relativement modeste et le fait d'être boursier sur critères sociaux. Ainsi les boursiers sont surreprésentés parmi les étudiants Erasmus n'ayant pas effectué de voyage au delà des frontières du pays d'accueil. Parmi ceux qui ont eu une expérience de mobilité internationale moindre, l'intensité des visites intra-nationales, peut être corrélée positivement à la fois avec le fait d'être « non-boursiers » et avec l'aide financière provenant des parents. Mais les différences de ressources économiques ne sont pas les seules à diviser la population Erasmus en ce qui concerne la *quantité*, mais surtout la *qualité* des voyages. Il faut également prendre en compte le critère temporel. Selon les disciplines, les établissements d'accueil, les projets et la durée du séjour, le temps que les étudiants peuvent consacrer aux voyages varie. Comme dans l'exercice d'un travail rémunéré, les divergences de « confort », de « qualité », de pénibilité sont bien plus discriminantes. Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont aussi souvent ceux appartenant à des disciplines dont la charge de cours et de travail nécessite parfois assignation à résidence. D'où la non-significativité de la corrélation entre origine sociale et fréquence des voyages. Une intensité variable peut être également imputable à la durée variable des séjours, de 4 à 9 mois dans nos échantillons.

Quelles que soient les différences de quantité et de qualité au niveau des déplacements entre les étudiants Erasmus, nous pourrions penser que ces voyages constituent, pour l'ensemble, un moyen de sortir du milieu universitaire et étudiant. Mais qu'en est-il vraiment ? S'intéresser au statut social des compagnons de voyage des étudiants Erasmus, nous permet de constater que les déplacements se font principalement avec des co-nationaux ou d'autres étudiants étrangers. Moins de 20% des étudiants interrogés disent avoir visité des lieux avec des étudiants du pays d'accueil. Les voyages en compagnie de personnes extérieures au monde étudiant sont les plus rares. Aucun étudiant bristolien n'a fait de séjour avec une personne dépourvue du statut d'étudiant, contre 2,4% des turinois et 6,5% des étudiants Erasmus de l'université de Provence. Voici ce qui ressort du croisement combinant les modalités de la variable « visites en compagnie de »⁶⁸ dans le pays d'accueil. Les trois premières modalités suivantes regroupent les deux tiers des voyages effectués :

⁶⁸ Cette variable avait quatre modalités: Visites avec des étudiants co-nationaux, visites avec des étudiants étrangers, visites avec des étudiants du pays d'accueil et visites avec des « non étudiants ».

	UP	UT	UB
• Voyages entre étudiants étrangers	14%	29%	27%
• Voyages entre co-nationaux	34%	25%	25%
• Voyages entre co-nationaux et Erasmus	18%	29%	21%
• Autres combinaisons	34%	17%	27%
TOTAL	100%	100%	100%

En outre, dans les divers déplacements qui accompagnent le séjour Erasmus, il n'y a, à notre sens, ni de modèle monolithique du *territoire identitaire*, ni de modèle a-spatial d'individus désagrégés, agités de mouvements multiformes perpétuels, mais une circulation de plus en plus intense chez les étudiants Erasmus et un mouvement vers la constitution de *territoires circulatoires* plus nombreux pour reprendre les termes employés par Alain Tarrius⁶⁹. L'espace de vie des étudiants s'élargit, car ils désirent découvrir le pays d'accueil et ils le connaîtront « esthétiquement » pour la plupart, mieux que la majorité des citoyens du lieu. Pourtant la connaissance de la société d'accueil est souvent décrite dans sa seule dimension touristique. Les voyages comme les sorties se font la plupart du temps entre étudiants Erasmus. L'organisation des déplacements des Erasmus est, elle aussi, parfois institutionnalisée, émanant d'associations ou de groupements dont le but n'est pas toujours non-lucratif, bien au contraire. Pourquoi alors introduire la notion d'élargissement ? Parce que les étudiants n'ont jamais vraiment quitté leur espace d'origine. Leur séjour à l'étranger est un supplément qui étend leur espace relationnel, donc leur espace de vie, de circulation (au sens large du terme).

4.2.2 Une migration de maintien soutenue par une mobilité virtuelle

Pour comprendre l'élargissement de l'espace de vie et les déplacements opérés par les étudiants Erasmus, nous allons tenter de rendre opératoires les notions de territoire, d'identité et d'espace. Le territoire tout d'abord : comment le définir ? Quelles représentations ont les étudiants Erasmus de leurs *terres* d'origine et d'accueil ? Nous reprendrons ici la définition d'Alain Tarrius. « Le territoire est une construction consubstantielle de la venue à forme puis à visibilité sociale d'un groupe, d'une communauté ou de tout autre collectif dont les membres peuvent employer un « nous » identifiant. Il est condition et expression du lien social. Il advient comme *moment* d'une

⁶⁹ TARRIUS (A), *Les fourmis d'Europe. Migrants riches, migrants pauvres et nouvelles villes internationales*, L'Harmattan, 1992

négociation, entre la population concernée et celles qui l'entourent, qui instaurent des continuités dans les échanges généralisés. « Le territoire est mémoire. »⁷⁰ Bien entendu, la question sociologique qui sous-tend la recherche d'Alain Tarrius, appelle une définition qui consacre davantage aux temporalités qu'aux déplacements eux-mêmes, mais sans les omettre. Tout espace peut être circulatoire, par contre tout espace ne fait pas territoire. La notion de territoire circulatoire constate donc la socialisation d'espace suivant des logiques de mobilité. Serait-ce le cas des universités européennes aujourd'hui? On en est encore loin, puisque la norme, nous l'avons vu, réside encore en la sédentarité des étudiants et que la mobilité ne concerne qu'une minorité d'entre eux. Mais est-ce le mouvement vers lequel on tend ?

Lorsque nous parlons de mouvement, d'élargissement, nous ne pouvons faire l'impasse sur la notion d'espace et sur les approches qui initient une anthropologie du mouvement. Paul-André Rosental⁷¹ introduit une dyade : espace vécu et espace investi, dans son analyse des migrations. En effet, lorsque nous faisons référence à cette forme particulière de mobilité qu'est la mobilité institutionnalisée, nous sommes assez rapidement mis devant le fait qu'il existe pour les étudiants deux espaces :

- Le premier, vécu, est un cadre physique dans lequel se déroule l'existence naturelle quotidienne de l'étudiant Erasmus : le lieu d'accueil.
- Le second espace peut être rapporté au groupe de référence, c'est-à-dire à celui par rapport auquel l'individu se définit, construit ses aspirations, ses désirs, son appréciation de la situation. Cet espace n'est cependant pas toujours matériellement, géographiquement définissable, il peut être intimement construit par l'imaginaire, ce qui pose bien entendu des difficultés pour l'appréhender.

⁷⁰ TARRIUS (A), *Les Nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, éditions de l'Aube, 2000. Page 123

⁷¹ ROSENTAL (PA), *Maintien/Rupture : une nouveau couple pour l'analyse des migrations*. In ANNALES. économies, sociétés, civilisations, Armand Colin, n°6, nov-déc 1990

Il peut exister un décalage entre les deux espaces. Les étudiants qui partent par l'intermédiaire de ces programmes courts d'échange continuent à se référer à l'endroit d'où ils proviennent pour ce qui concerne leurs attentes majeures. Le lieu de la migration demeure un espace doté d'un statut, si ce n'est secondaire, tout du moins relatif, qualifiable d'espace-ressource. En effet, bien qu'une bonne partie des étudiants disent être séduits par le fait de finir leurs études et/ou de commencer leur carrière dans un pays étranger, la quasi-totalité d'entre eux souhaitent revenir dans leurs pays. Dans les rapports de fin de séjour, comme dans les entretiens, nous sommes frappés par le fait que beaucoup d'étudiants disent être intéressés par d'autres expatriations momentanées, mais extrêmement peu pour une très longue période. Ainsi, la plupart des étudiants Erasmus ne seraient pas dans une migration de rupture où une correspondance entre espace vécu et investi se crée, mais appartiendraient à la catégorie des migrations de maintien où la transplantation physique est secondaire, selon la classification opérée par Rosental (PA)⁷². Les paramètres qui nous ont permis de classer notre population parmi les migrations de maintien, relèvent donc de cette distance qui existe entre ces deux espaces, mais pas seulement.

En dehors de leurs aspirations professionnelles, d'autres paramètres existent, dont les nombreux liens que les étudiants Erasmus maintiennent avec leurs familles et amis dans le pays d'origine, à travers des échanges de courriers, de fréquents appels téléphoniques, mais aussi par les déplacements relativement fréquents entre lieux d'accueil et lieux d'origine pour ceux qui sont partis un an. Cette migration marque donc rarement une implantation définitive, elle est non seulement suivie d'un retour au terme de l'échange, mais de plus suscite de nombreux mouvements transfrontaliers, ce qui n'est pas toujours le cas pour la mobilité étudiante spontanée. Pendant la période d'études à l'étranger se crée un mouvement pendulaire, pour ceux qui effectuent leur premier séjour Erasmus. La quasi-totalité des étudiants Erasmus partis un an rentrent chez eux au moins une fois, en général à Noël. Bien sûr, là-encore, ces mouvements pendulaires sont dépendants de ressources économiques variables. Certains étudiants ont également reçu la visite de proches, parents et amis. Mais cette structure binaire (pays d'origine/pays d'accueil) se complexifie pour les étudiants qui n'en sont pas à leur premier voyage académique. Ce qui fait dire à nombre d'auteurs que tous les registres du changement récent aboutissent au remplacement des

⁷² Ce dernier précise bien sûr que l'opposition est analytique et qu'il existe une dimension dynamique qui prend en compte la stabilité ou l'évolution des projets dans le temps. Mais il est vrai que le parti pris de l'appauvrissement des données répond à une exigence précise, celle de construire une structure interprétative capable de décrire un ensemble de phénomènes observés et de les distinguer.

structures centralisées par des réseaux. Cette « fin des centres » annoncée dans tous les domaines, existe-t-elle vraiment, y compris dans celui des territoires de vie ? Y-a-t-il vraiment déplacement du centre ou bouleversement total de la nature des polarités ? Quels seraient à ce moment-là, les nouveaux points forts qui organiseraient et polariseraient les espaces sociaux contemporains ? Peut-on réellement parler de dissolution ?

Dans un article publié en 2000 pour « The British Journal of Sociology », John Urry⁷³ résume une partie de la littérature sur le phénomène de *globalization*, terme que nous traduisons bien souvent dans les ouvrages français par mondialisation. Cette littérature démontre qu'il existe une variété sans cesse grandissante de nouveaux instruments et technologies qui compressent et réduisent « les espaces-temps » à parcourir. En effet, ces techniques permettent une circulation incroyablement rapide des personnes, de l'information, de l'argent et des images à l'intérieur et à travers les frontières des Etats nationaux. En référence à Manuel Castells⁷⁴, John Urry utilise la métaphore du réseau pour expliquer les changements qui affectent les institutions des Etats occidentaux. Ainsi, le réseau (*the network*) constituerait la nouvelle morphologie sociale de nos sociétés. Et la diffusion de cette logique modifierait l'opération et les résultats des procédés de production, d'apprentissage, le pouvoir et la culture. Manuel Castells définit un réseau comme un ensemble de signes interconnectés, une structure ouverte et dynamique où la distance entre les positions sociales se resserre. La base matérielle, construite en réseau, s'accompagne d'un processus d'interrelations qui façonne la structure sociale elle-même. Les réseaux produiraient ainsi des connections complexes et durables à travers le temps entre les personnes et les objets. John Urry va plus loin en parlant de déterritorialisation. Il différencie ainsi les réseaux mondiaux (*global networks*) et les flux mondiaux (*global fluids*). Les entreprises comme McDonalds, Coca Cola, et les associations telles que Greenpeace pour prendre trois exemples, sont organisées sur la base du réseau mondial. Les flux mondiaux étant quant à eux constitués de la mobilité inégale, imprévisible des personnes, de l'information, des objets, de l'argent, des images et des risques. Comme opposé aux réseaux, ces flux mondiaux ne démontrent pas de point clair de départ ou d'arrivée. Ce sont juste des mouvements ou des mobilités déterritorialisés.

⁷³ John URRY, *Mobile sociology*, In *The British Journal of Sociology*, vol. 51 n°1, January, March 2000

⁷⁴ Manuel CASTELLS, *The rise of the network society*, Blackwell publishers, 1996. Traduit par Philippe Delamare: *La société en réseaux : l'ère de l'information*, Fayard, 1998

Deux ans plus tard dans un article paru dans une autre revue, John Urry⁷⁵ va s'intéresser de manière plus empirique et approfondie à ces flux, au rôle des différents types de voyages, à leurs implications dans la distribution du capital social. Il souligne que les géographes se sont beaucoup penchés sur le phénomène des mobilités, mais qu'ils s'intéressent peu aux bases sociales du voyage et à leurs transformations dans le temps et dans l'espace. Il démystifie ainsi la pensée selon laquelle la mobilité affecte de manière univoque, semblable et indistincte tous les individus et toutes les institutions des sociétés. John Urry met en exergue également le fait que la multiplication de voyages virtuels s'accompagne en général d'une augmentation des voyages concrets, « corporels » et non d'une baisse, comme on pourrait être amené à le penser. En ce qui concerne les étudiants Erasmus, ce sont davantage les voyages « physiques », qui entraînent la multiplication des voyages virtuels. En effet, ces derniers deviennent une part de la vie quotidienne des étudiants Erasmus à l'étranger, ils produisent ainsi une existence qui transforme ce qu'ils pensent être proche et distant, présent et absent. L'ordinateur, en particulier, change indiscutablement le caractère de la co-présence, même s'il est résolument immobile. Les étudiants Erasmus en font énormément usage. Bon nombre d'entre eux ont indiqué avoir considérablement augmenté le temps passé devant Internet et au téléphone lors de leur séjour à l'étranger. Habitudes qu'ils ne perdront pas ou peu, de retour dans leur pays d'origine.

Tous les étrangers ne sont pas égaux face à l'accès à la mobilité physique au sens de mouvements internationaux (et non de déplacements journaliers), surtout celle s'accompagnant d'un accès à la mobilité virtuelle, qui n'est encore le fait que d'une minorité statistique. Pour les étudiants Erasmus, il semblerait qu'existe des « cercles » d'étudiants⁷⁶, « milieu » au sens de *subculture*, c'est-à-dire un ensemble d'individus qui partagent un temps donné un statut commun qui les définit, les unit. Lors des voyages, les étudiants Erasmus ont ainsi tendance à s'associer à d'autres personnes de la même promotion qui possèdent ce même statut, car le renouvellement des membres est total d'une année sur l'autre. Les étudiants Erasmus semblent adhérer aussi à un ensemble de valeurs et de normes distinctes de celles de la société d'accueil et ont un style de vie qu'ils

⁷⁵ John Urry, "Mobility and proximity", in *Sociology. A journal of the British sociological Association*, volume 36, n°2, May 2002

⁷⁶ La notion de cercle est intéressante car elle désigne à la fois une « courbe dont tous les points sont situés à égale distance d'un point fixe, le centre », « ce qui constitue l'étendue, la limite », « une succession d'actes, de faits, de pensées », « un groupement de personnes réunies pour un but particulier » et par extension (cercle vicieux) une situation dans laquelle on se retrouve enfermé, selon le dictionnaire Larousse 1994. Elle permet de rappeler ainsi l'existence et la permanence des centres, des frontières, des pouvoirs et des affinités sélectives à la base des réseaux.

pensent commun. Néanmoins, il s'agit bien d'un cercle qui s'auto-définit, s'auto-identifie, beaucoup plus qu'un groupe, au sens de partage de conditions matérielles, de caractéristiques culturelles objectives. Lors des déplacements et des voyages, les cercles d'étudiants Erasmus sont majoritairement cosmopolites, avec une claire dominance pour les alliances Erasmo-Erasmus et une présence relativement rare des « locaux ». Cette dynamique des cercles européens lors du séjour Erasmus, permet-elle le développement d'identifications territoriales et a-territoriales nouvelles ?

4.2.3 Identifications a-territoriales et références multi-territoriales

Pour comprendre la dynamique des cercles européens, une exploration de la notion d'identité et de ses corollaires (formes, figures identitaires...) est nécessaire. Nous nous référerons ici principalement à l'ouvrage de Claude Dubar⁷⁷ sur la socialisation, de Jean-Pierre Warnier⁷⁸ sur la culture et des critiques de Jean-François Bayart⁷⁹. Il est à noter que les termes d'identité et culture sont souvent employés de pair, (langue et culture sont au cœur des phénomènes d'identité). Nous nous attacherons de manière plus générale, dans la troisième partie de cette thèse aux conséquences de la rencontre des cultures dans un enseignement supérieur Européen diversement sélectif. Nous allons ici, pour mieux les appréhender, nous intéresser à la notion d'identité, car elle rencontre un succès croissant dans le champ des sciences sociales. Depuis les années soixante-dix, elle a connu nombre de définitions et de réinterprétations. L'identité est définie par Jean-Pierre Warnier, comme « l'ensemble des répertoires d'action, de langue et de culture qui permettent à une personne de reconnaître son appartenance à un groupe social et de s'identifier à lui. » Mais l'identité dépend-elle seulement de la naissance ou des choix opérés par les sujets ?

Pour Jean-François Bayart, il n'y aurait pas d'identité naturelle qui s'imposerait à nous par la force des choses, il n'y aurait que des stratégies identitaires, rationnellement conduites par des acteurs identifiables. L'identité ne relèverait-elle que de l'imaginaire ? Bien que nous puissions effectivement dire que la production des identités traduit un rapport à l'autre autant qu'un rapport à soi, dans le champ du politique et des rapports de pouvoir, les groupes peuvent assigner une identité aux individus. Ces remarques permettent de saisir qu'il est sans doute plus pertinent de parler d'identification que d'identité et que

⁷⁷ DUBAR (C), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 1991

⁷⁸ WARNIER (JP), *La mondialisation de la culture*, Ed. la Découverte, 1999

(JF), *L'illusion identitaire*, Fayard, 1996

⁷⁹ BAYART (JF), *L'illusion identitaire*, Fayard, 1996

l'identification est contextuelle et fluctuante. Un même individu peut assumer des identifications multiples qui mobilisent différents éléments de langue, de culture en fonction du contexte et de ses intérêts. Néanmoins, comme nous l'apprend l'expérience des étudiants Erasmus, les individus ne peuvent perdre leurs langues, leurs habitudes alimentaires, leurs répertoires d'action par simple volonté, pour se fondre parfaitement dans une autre entité socioculturelle au gré des rapports de force. De multiples exemples sont exposés par ces étudiants lorsqu'ils s'étonnent, lorsqu'ils commentent l'action d'autrui et lorsqu'ils mettent en place leur propre activité.

Ainsi les identifications, constituent des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes, permettant aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui. La présence de cercles Erasmus ne peut faire oublier que les étudiants retournent dans leurs familles dans les laps de temps qui séparent les diverses mobilités transnationales. C'est pourquoi, il est intéressant de citer la relecture des mythes grecs de François Péron⁸⁰. Il montre qu'ils fonctionnent sur le mode de la « complémentarité des oppositions (1 et 2) »⁸¹. Les grecs de l'Antiquité, nous dit-il, avec les figures opposées de Hestia au foyer et de Hermès en voyage, ont montré depuis longtemps que l'espace des hommes « fonctionne » sur le mode binaire de l'ancrage au foyer et de l'ouverture au voyage et qu'il existe bien un invariant anthropologique, au delà des spécificités attachées aux différentes catégories de migrants. D'un côté, dans les discours étudiants, on peut en effet voir l'espace clos du pays, de la région, de l'université dont on est issu, celui tangible des odeurs, des couleurs, des bruits qui vous parlent. Ces lieux demeurent pour ces étudiants durant leurs périple, le point fixe qui attend, le lieu du repli possible à tout moment, qu'il faut donc conserver. De l'autre côté, l'espace illimité de l'ouvert, à aborder, à explorer, à conquérir. Dans un premier temps, il se présente davantage sous forme d'itinéraires, que d'étendues. C'est une réserve d'espace qui libère l'individu des contraintes du territoire clos et fonde l'espoir d'un monde différent, il renferme aussi potentiellement des champs du possible à construire et à aménager et donc de nouvelles contraintes et de nouveaux itinéraires d'ouvertures à inventer. Le système, nous dit encore François Péron, se développe en boucles ouvertes et se recompose à chaque génération, à chaque départ. Chez les étudiants Erasmus le premier espace a tendance à perdre de l'importance. Ceci ne s'accompagne-t-il pas de recompositions d'espaces spécifiés, de créations plus ou moins imaginaires du pôle manquant ?

⁸⁰ PERON (F), *Sortir d'une vision nostalgique*, In KNAFOU (R) et al. *La planète « nomade »*. Les mobilités géographiques d'aujourd'hui. Ed.

⁸¹ Idem Page 205

Tout d'abord, à la lecture des textes et discours étudiants, il semblerait que la disparition des attaches concrètes aux territoires soit une utopie. Les étudiants Erasmus expriment bel et bien un sentiment plus ou moins fort d'appartenance à des territorialités ou des entités spécifiques. Comme le met en avant Ainhoa De Federico, les identifications exclusives à des entités supranationales, européennes ou internationales sont inexistantes, elles s'accompagnent d'une identification à des territoires régionaux ou nationaux selon les traditions propres à chaque état-nation. Dans l'analyse des réseaux d'identification de Ainhoa De Federico, l'éventail des citations de territoire allait de 0 à 16 (Par niveau, il allait de 0 à 8 villes, de 0 à 4 régions, de 0 à 8 pays et de 0 à 3 autres territoires). En moyenne, les répondants avaient cité près de trois localités, près de 2 pays et un peu plus d'une région. Un tiers avait cité l'Europe et un sur dix avait mentionné d'autres territoires (le monde, la Scandinavie, la Méditerranée, la mer, les Alpes...). Ainhoa De Federico nous apprend ainsi que le modèle d'identification multiple est majoritaire chez les étudiants Erasmus : 62% des répondants combinent plusieurs territoires, alors qu'environ 1/5 ne s'identifient ni à un pays, ni à l'Europe⁸². Elle constate aussi que l'Europe n'est jamais mentionnée sans qu'il y ait une référence à au moins un pays. L'identification au pays n'est pas contradictoire à une identification à l'Europe. Au contraire, cette dernière semble s'appuyer sur des identifications nationales préexistantes. L'intensité des identifications aux communautés non territoriales est, ensuite, très forte chez les étudiants Erasmus; il s'agit de la famille en premier lieu, des amis, de la culture et enfin de la discipline. Ainhoa De Federico les regroupe dans une première catégorie par ordre d'importance pour les étudiants Erasmus⁸³.

Dans les extraits d'entretiens suivants, nous voyons que s'imbriquent et se combinent les identifications, de manière assez indépendante cependant des lieux par lesquels les étudiants Erasmus pensent qu'ils passeront. Les contraintes professionnelles jouent à ce niveau un grand rôle. Choisir sa demeure en fonction de son sentiment d'appartenance à un milieu est le privilège de ceux dont les difficultés d'insertion professionnelle sont amoindries par la sélectivité de leur système d'enseignement supérieur. Dans ces extraits, Aurélie, française d'origine espagnole, après s'être exprimée sur ses préférences

⁸² L'identification à aucun territoire rend compte de 18% des cas, le modèle qu'elle qualifie d'unique peut rendre compte de 20% des cas (ceux qui s'identifient à un et un seul pays, car aucun répondant s'identifie à l'Europe sans mentionner aussi un pays). Le modèle hiérarchique combinant pays et Europe, peut expliquer 10% des cas.

⁸³ De Federico op. cit p.173 La langue et la nationalité constituent la seconde catégorie et les idées politiques, les mouvements sociaux et la religion constituent la troisième.

territoriali che si situano tra l'España e la Francia, evoca le « limitazioni del lavoro ». Ana, italiana, descrive le « qualità » del suo paese, ma indipendentemente dalla questione di una futura migrazione, che è, secondo lei anche, dipendente dalle condizioni di lavoro che lei saranno offerte. Quanto a Jack, inglese d'origine olandese, il non annuncia che la Olanda, al di fuori dell'Inghilterra, come destinazione possibile di una eventuale emigrazione, del fatto della vicinanza culturale tra questo paese e il suo :

« [...]Bon, j'aime mon pays, mais c'est clair que j'aimerais travailler là-bas. Si un jour j'en ai l'opportunité, je prends mes valises et je déménage. Mais je suis bien dans ce pays aussi et je suis bien dans un pays hispanisant, en Espagne, qui appartient à l'Europe, donc je me dis que finalement je n'incarne pas, mais bon, je suis une bonne européenne finalement. Parce que bon, j'aime l'Espagne, j'aime la France, j'aime aussi un peu les pays autour ! (Rire) on ne peut pas dire non, mais c'est assez entre France et Espagne que je me situe ! j'ai plus un esprit méditerranéen finalement. Le Sud, c'est le sud quoi. Bon après pour les contraintes du travail, on ira où il faut, mais après c'est sûr que mes goûts et mon cœur sont ici ».

Aurélien, 21 ans.

« Les différences me rendent curieuse, donc.. Il y a aussi l'idée d'entrer en contact avec des cultures différentes, peut-être celles d'autres pays européens, mais aussi non-européens, je n'ai pas de difficulté particulière, à part qu'évidemment en Allemagne, ce n'est pas qu'il n'y ait pas de différences... elles existent, mais plutôt, elles me rendent curieuse, elles ne m'ont pas créé de problèmes de ce point de vue, même si je me sens italienne à 100%. Je me suis rendu compte que... plus je suis à l'étranger, plus j'ai envie de critiquer... Les italiens en général s'autocritiquent beaucoup, leur pays, il n'y a jamais rien qui va, tout... En vérité je suis allée à l'étranger et j'ai apprécié, ça a été plus clair que ça me plaisait... Si je dois donner une qualité à l'Italie, c'est la liberté absolue pour plein de choses, que je n'ai pas trouvée par exemple en Allemagne. Un italien a plein de défauts, mais il a un cœur énorme en général et puis il y a de la fantaisie dans tout ce qu'il fait, tandis qu'en Allemagne par exemple, c'était un peu lourd, le fait de devoir toujours respecter les règles obligatoirement. C'est sûr, c'est plus ordonné, mais après, c'est vraiment ennuyeux, parce que ça ne laisse pas de place à l'individualité d'une personne.

Donc tu veux vivre en Italie

Ça je ne sais pas. Je n'ai pas d'idée précise pour le moment... Mais ça ne me poserait pas de problèmes, collaborer, faire un travail ou vivre à l'étranger, ça dépend un peu de ce qui se passera, si j'ai une famille ou qui sait quoi, pour le moment... Sincèrement s'ils me proposaient d'aller un an à l'étranger, j'accepterais volontiers selon les conditions, mais pour le moment je ne me vois pas dire je vivrai en Italie ou à l'étranger. Ça dépend des conditions.

Ana, 23 ans⁸⁴

⁸⁴ «Le differenze mi incuriosiscono tantissimo, quindi, c'è anche l'idea di entrare in contatto con culture diverse, forse con quelle di altri paesi dell'Europa, ma anche, extra-europei, non ho difficoltà di alcune genere, a parte che appunto in Germania, non è che non ci sono delle differenze... ci sono, ma più che altro mi incuriosiscono, non mi hanno creato problemi da questo punto di vista, anche se mi sento italiana al 100%. Mi sono resa conto che... più sono all'estero, più mi viene da criticare... gli Italiani in generale criticano molto se stessi, il proprio paese, non c'è mai niente che va bene, tutto... In realtà sono andata all'estero e ho apprezzato, è stato più chiaro che mi piace.. se devo dire una qualità che mi piace dell'Italia è che c'è una libertà assoluta su un sacco di cose che per esempio in Germania non ho trovato. Un italiano ha un sacco di difetti pero ha un cuore enorme in generale e poi c'è fantasia in tutto quello che si fa, mentre in Germania ad esempio era un po' pesante il fatto di dover sempre stare nelle regole per forza. Sicuramente è più ordinato, ma dopo un po' è decisamente noioso, perché non lascia spazio all'individualità di una persona. *Quindi vuoi vivere in Italia...*

Questo non lo so. Non ho un'idea precisa per il momento... ma non mi creerebbe nessun problema collaborare fare un lavoro o vivere all'estero, dipende un po' da che cosa succederà, se ho una famiglia o chissà che cosa, per il momento. Sinceramente se mi proponessi adesso di andare un anno fuori accetterei volentieri secondo le condizioni, pero adesso non mi prefiggo di dire vivrò in Italia o all'estero. A seconda delle condizioni. »

Tu dis « passer quelques mois en Italie », mais est-ce que tu penses chercher un travail à l'étranger?

Je pourrais, mais pas pour une très longue période. Donc. J'aimerais passer quelques mois en Italie, mais je ne veux pas passer des années ou ma vie, non. Je pense que le seul pays où je me vois vivre, à part le Royaume-Uni, c'est la Hollande. J'aimerais aller... Je sais que c'est dur d'aller quelque part seulement pour quelques mois, parce que c'est dur de trouver un logement, de s'intégrer... mais ce que j'aimerais faire, c'est... jeune chercheur « visiting student » dans quelques universités pour quelques mois, mais j'aimerais rentrer en Angleterre pour le moment de toute façon. En fait, maintenant je connais assez bien la France, la Hollande, l'Italie, comme tout le monde je suppose... j'aime la Hollande, je trouve que c'est très facile de vivre en Hollande, je n'ai pas de difficultés à m'intégrer dans ce genre de « culture », mais beaucoup de gens ne peuvent pas parce que si tu ne parles pas la langue, c'est très dur de... En quelque sorte, c'est assez ressemblant au Royaume-Uni, en fait, en quelque sorte, c'est plus libéral, tu sais, la drogue etc. Mais les gens eux-mêmes sont assez conservateurs. Donc, le pays est assez libéral, mais les gens individuellement sont plus au moins comme les Anglais.

Jack 24 ans⁸⁵

Pour la plupart des étudiants Erasmus néanmoins, la mobilité géographique de court terme semble devenir constitutive de leur être social. Celui-ci se construit, se déconstruit et se reconstruit à travers les changements et les parcours de mobilité choisis (ou subis, lorsque le temporaire dure) dans un contexte de mutations économiques et d'inflation des diplômes. Mais pour mieux comprendre ce qui précède, il convient de penser les phénomènes identificatoires transnationaux qui se développent dans les discours étudiants par rapport à la place centrale qu'ils font à leur histoire personnelle, dépendante elle-même du contexte socio-économique dans lequel ils vivent. L'expérience migratoire des étudiants interrogés, est certes désarticulée, mais ré-articulée en fonction d'échelles qui peuvent s'étendre du local au planétaire. L'instabilité des appartenances ne signifie donc pas l'absence d'un sentiment d'appartenance. Sébastien exprime ainsi son sentiment d'être français avant tout et Européen « au second plan » et Nicolas d'être latin et « provençal » d'abord et appartenir au « genre humain » ensuite :

« Je me sens vraiment français. Français certain au premier plan et européen au second plan. Parce qu'on a vu quand même les différences, j'ai vu les Américains, j'ai connu des asiatiques aussi, notamment... Et on a vu que le problème du choc des cultures était encore plus immense, parce que malgré tout les Américains, en Angleterre, avaient des problèmes d'acclimatation aussi, ce n'était pas le problème de la langue, mais ils avaient d'autres problèmes d'adaptation ».

Sébastien, 23 ans

⁸⁵ You said " spend a couple of months in Italy", but did you think about looking for a job abroad?

I would do, but not for a very long period of time. So. I'd like to spend a few months in Italy, but I won't spend years or of my life, no. I think the only country I could see myself living in, apart from the UK, is Holland. I would like to go... I know it is hard to go somewhere only for few months, because it is hard to find accommodation, to integrate... But what I'd like to do is... research visiting students in some universities for a few months, but I'd like to come back to England for the moment anyway. I mean now I know quite well France, Holland, Italy, as anyone I suppose... I like Holland, I find it very easy to live in Holland, I didn't have difficulties to integrate in that kind of "culture", but most of the people can't because, if you don't speak the language it is very hard to... In some way, it is quite similar to the UK, I mean, in some ways, it is more liberal, you know, drugs and so on, but people themselves tend to be quite conservative. So the country is quite liberal, but people individually are much more like the British

« [...] Ma mère est du Sud, mon père est du sud, bonne famille provençale ! (rire) Mais c'est vrai que moi, je me sens plus voilà provençal, un latin, mais c'est tout quoi. Un Homme, une personne humaine, du genre latin et humain... bon maintenant, ni français, ni européen, ni rien. »

Nicolas, 23 ans

Ces sentiments d'appartenances énoncés, ne surgissent pas du néant, de purs raisonnements intellectuels sans lien avec les pratiques effectives et affectives des étudiants Erasmus, sans l'établissement de relations avec les autres. C'est pourquoi, il convient de s'intéresser maintenant à la sociabilité des étudiants Erasmus dans le pays d'accueil. Qu'existe-t-il comme relations, comme choix d'activités derrière l'idéologie spatiale nomade ?

4.3 Une sociabilité conformiste

Dans ce qui précède, nous avons, à plusieurs reprises, utilisé les notions de relations ou de rapports entre les individus, sans les définir. Nous allons nous intéresser maintenant à une notion particulière, sous laquelle nous avons choisi de les étudier : la sociabilité, avec les indicateurs qui nous ont permis de passer des phénomènes observables à leur analyse. Etudier la sociabilité étudiante, c'est adopter une démarche exploratoire et transversale à la croisée de divers champs et modèles théoriques variés, car le concept même fait appel à la sociologie de la famille, de la consommation, de l'urbain, de la culture, du travail... et par-là désigne une grande diversité de pratiques. Ainsi, par la sociabilité, différentes dimensions de l'expérience Erasmus peuvent être étudiées, dont les relations entre groupes de pairs, mais également les réseaux qui se créent autour des loisirs et équipements socioculturels (extra-scolaires ou scolaires). La sociabilité est un concept très utilisé en sociologie. Georges Gurvitch et Georg Simmel⁸⁶ notamment en donnent une définition. Plus récemment Claire Bidart⁸⁷, en fonction de ces conceptions existantes de la sociabilité, a adopté une conceptualisation peu restrictive à partir de laquelle nous travaillerons et qui est la suivante : « Ensemble de relations sociales effectives, vécues, qui relie l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe »⁸⁸. Nous nous intéresserons, en outre, à deux dimensions, élective et familiale, c'est à dire au groupe de pairs et à la famille. Alain Forse⁸⁹ distingue un modèle de sociabilité « interne », centré sur

⁸⁶ SIMMEL (G), *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF, 1999, 756p.

⁸⁷ Claire Bidart, « Sociabilités : Quelques variables. Le travail et le quartier », In *Revue Française de Sociologie* n°29, 4, octobre-décembre, 1998

⁸⁸ Idem, page 623

⁸⁹ FORSE, « La sociabilité », in *économie et statistiques*, n°132, 1981, p39-48

le foyer familial entendu moins comme lieu que comme valeur ou norme, par opposition aux sociabilités « externes » où la relation traduit une certaine émancipation par rapport à cette valeur ou norme. Cette définition permet ainsi, de prendre en compte les modes spontanés (rapport sociaux) ou organisés (loisirs, activités culturelles...) des relations entre personnes.

4.3.1 Des cercles d'étudiants internationaux peu orientés vers les autochtones

Le premier phénomène notable, à la lecture de l'ensemble des entretiens de recherche et des questionnaires, est le suivant : les étudiants Erasmus, comme l'ensemble de la population étudiante, fréquentent quasi-exclusivement d'autres étudiants. Dans nos trois universités, les Provençaux semblent être ceux qui se sont le plus ouverts au monde extrascolaire avec des sorties plus fréquentes avec des « salariés »⁹⁰. Néanmoins ces sorties ne représentent jamais plus de 30% de l'ensemble. De plus, les relations avec les individus qui suivent les mêmes études sont souvent superficielles, au profit de relations résidentielles. De nombreuses études montrent qu'en France et en Italie, il existe deux mondes parallèles de sociabilité : Celui des études, assez superficiel et celui des autres relations amicales, issues du lycée ou bien d'activités extérieures à la faculté, notamment pour les garçons lors d'activités sportives⁹¹. Pour les étudiants Erasmus, c'est effectivement à partir du lieu de résidence que se développent les amitiés. Et ce sont les cours de langues offerts par l'université qui en élargissent le cercle. La majorité d'entre eux partent seuls, sans amis, les relations amicales devront donc se reformer en dehors des relations issues de l'enfance ou de l'adolescence.

De plus, comme nous l'avons esquissé, le cadre dans lequel les types de sociabilités étudiantes se déploient, est très différent selon les universités et les pays. Elles s'organisent, dans les contrées anglo-saxonnes, autour des sorties aux pubs, se déroulent davantage dans une plus grande intimité (« chez l'un ou chez l'autre ») en France et dans la rue en Italie. Aller à des fêtes Erasmus organisées par des associations, bars ou discothèques, comme le montre le tableau 49 suivant issu de notre enquête, est aussi davantage le fait d'étudiants britanniques. Dans notre échantillon, ces derniers étaient les plus nombreux à fréquenter des bars ou des pubs toutes les semaines, moins de 2% indiquaient une fréquentation occasionnelle, alors qu'ils étaient 22,1% parmi les Provençaux et 13,4% parmi les Turinois à avoir indiqué cette modalité. De plus, la

⁹⁰ Ceci peut être en partie dû à la présence des LEA qui effectuent des stages en entreprise

⁹¹ Cf. les travaux de l'Observatoire de la Vie étudiante à ce propos.

fréquentation journalière des bars par les étudiants turinois et provençaux est souvent corrélée avec l'exercice d'une activité salariée dans le pays d'accueil, alors que c'est rarement le cas chez les Bristolien de notre échantillon.

Tableau 49 : Fréquentation des fêtes Erasmus et des bars et/ou pubs par les étudiants sortants des universités de Provence(UP), de Turin (UT)et de Bristol (UB)
-2004-2005- (en pourcentage)

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Fêtes ERASMUS				
Jamais	31,4	17,3	13,4	22,4
Occasionnellement	35,3	33,9	19,5	31,2
Plusieurs fois par mois	18,9	26,0	40,2	26,2
Toutes les semaines	14,4	22,8	26,8	20,2
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(153)	(127)	(82)	(262)

$\chi^2 = 28,6$ $p < 0,001$

	UP	UT	UB	ENSEMBLE
Bar/Pubs				
Jamais	2,6	3,1	1,2	2,5
Occasionnellement	22,1	13,4	1,2	14,3
Plusieurs fois par mois	24,7	22,0	23,2	23,4
Toutes les semaines	38,9	48,0	64,6	47,9
Tous les jours	11,7	13,4	9,8	11,9
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(154)	(127)	(82)	(263)

$\chi^2 = 25,3$ $p < 0,005$

Le tableau se lit ainsi : 2,6% des étudiants sortants de l'Université de Provence en 2004-2005, ont déclaré ne jamais avoir fréquenté les bars ou les pubs pendant leur séjour Erasmus.

Source : enquête par questionnaire

Ces différences sont loin de prendre racine dans une nature humaine variable du nord au sud de l'Europe, détachée de toute condition matérielle, économique. Ainsi les moyens financiers influent sur le type de divertissement des étudiants Erasmus, les sorties en discothèque où dans des bars ayant un coût que la rencontre sur la place publique ou dans des appartements privés n'a pas. Les étudiants Erasmus de différentes nationalités ne fréquenteront donc pas les mêmes lieux, ni n'auront les mêmes horaires, ce qui ne peut qu'influencer leur regroupement par nationalités.

Une deuxième caractéristique que nous avons déjà évoquée à propos des voyages, c'est la très grande fréquentation des étudiants Erasmus entre eux. De l'analyse des réponses aux questionnaires, il ressort que la majorité des étudiants Erasmus interrogés dans les trois universités ont dit être sortis majoritairement avec des étudiants co-nationaux. Les Provençaux étant ceux qui ont le plus cité ce type de relations. Les Turinois ont, quant à eux, privilégié les groupes cosmopolites Erasmus. Ceci doit être interprété en fonction des pays d'accueil et d'origine de ces étudiants, qui créent un fossé plus ou moins grand en matière notamment linguistique et de rythme de vie entre accueillants et accueillis (divisant ces derniers eux-mêmes). Les étudiants Erasmus qui ont eu davantage de relations avec des étudiants autochtones qu'avec des étudiants Erasmus sont, dans les trois universités, toujours minoritaires. Voici ce qui ressort du croisement combinant les modalités de la variable « Sorties en compagnie de »⁹² dans le pays d'accueil. Les quatre premières modalités regroupent les deux tiers des relations :

	UP	UT	UB
• Sorties entre étudiants étrangers	22%	38%	18%
• Sorties entre co-nationaux	16%	3%	15%
• Sorties entre co-nationaux et Erasmus	28%	23%	25%
• Sorties entre co-nationaux, étrangers et natifs	10%	18%	9%
• Autres combinaisons	24%	42%	33%
TOTAL	100%	100%	100%

Ainsi les ressemblances unissent (par différence aux autochtones). C'est du rapprochement entre étrangers, qui a lieu de manière quasi-systématique, autrement dit du partage du statut d'étranger, qu'émanent les premières solidarités. Les sorties se font avant tout, d'abord avec des co-nationaux, puis avec d'autres étrangers. Fanny et Loïc, nous rappellent les difficultés associées à la cohabitation avec des étudiants anglais jeunes et peu communicatifs, expliquant leur préférence pour les groupes mixtes Erasmus :

« C'était bien simple, je venais manger le soir, je repartais sortir et je rentrais à une heure ou deux heures du matin, ou trois heures, 'fin, ça dépendait des jours et... bon avec beaucoup d'étudiants Erasmus, parce que la communication avec les Anglais n'était pas très facile, parce qu'en fait, je vivais avec quatre Anglaises et qui étaient beaucoup plus jeunes que moi, 'fin ouais, elles avaient 18 ans, qui, elles, allaient se bourrer la gueule littéralement toutes les nuits, mais vraiment bourrer la gueule ! (Rire) Mais nous, on sortait

⁹² Cette variable avait quatre modalités: Sorties avec des étudiants co-nationaux, sorties avec des étudiants étrangers, sorties avec des étudiants du pays d'accueil et sorties avec des « non étudiants ».

oui pas mal avec des étudiants Erasmus, parce que c'est cela que tu rencontres en fait au départ. »

Fanny, 22 ans

« [...] Au début, [on sortait] plus entre Français ou avec d'autres étudiants Erasmus, parce que le mélange ne s'est pas fait facilement, parce qu'il faut se les farcir les Anglais ! (Rire) »

Loïc, 21 ans

Dans le discours de Jack, on retrouve aussi plusieurs dimensions déjà évoquées relatives à la superficialité des relations d'études, au système éducatif français jugé rigide, à la solidarité entre étudiants Erasmus et à la variabilité des pratiques étudiantes de loisirs entre les pays, qui divisent cette population :

« Le soir, je sortais plutôt avec les autres étudiants britanniques en échanges qu'il y avait là-bas. J'ai passé presque tout mon temps avec des étudiants britanniques (rire) ! Le problème c'était, on était 4 de Bristol, on allait à la même « grande école », on passait beaucoup de temps ensemble. C'est dur de s'intégrer, en particulier avec les étudiants français.

Pourquoi ?

Pourquoi ? Je les trouvais... Ils sont assez ouverts d'un côté, tu sais, on allait à l'université et là-bas, on parlait avec eux entre les cours, mais on n'a jamais été, du genre, invité dans leur cercle social en particulier. Ils avaient tendance à sortir chez d'autres amis dans d'autres appartements, plutôt que de sortir et se rencontrer sur la place publique... peu de gens aiment... la plupart du temps, c'était plus facile de se faire des amis parmi les britanniques ou les étudiants Erasmus. C'était différent.. en fait, en France, parce que la façon d'enseigner est si différente, c'est plutôt comme être à l'école, donc à partir de 6 heures le soir, tu n'as rien à faire, donc juste sortir, la plupart du temps avec des anglais, boire ! Il y a beaucoup de pressions sur les étudiants français, mais moins de pressions sur nous, parce qu'il est attendu qu'on s'en sortira mal ! »

Jack, 24ans⁹³

La sélectivité des institutions universitaires et du programme Erasmus influe aussi d'une manière importante sur la non-éclosion d'une forme de sociabilité élective tournée vers d'autres composantes de la population du pays d'accueil (dont nous avons vu les prémices pour ce qui est des résidences universitaires). En outre, les compétences linguistiques des étudiants Erasmus au début du séjour sont variables, en raison de parcours scolaires, mais surtout migratoires préalables bien différents. Ce qui peut, pour certains, constituer une gêne à la diversification des relations. Toutefois, l'acte de communication n'implique pas

⁹³ In the evening I tended to go out with most of the other British exchange students that were there. I spend almost all the time with British students! (Laugh) The problem was, we were four of us from Bristol, we went to the same "grande école", we spent a lot of time together. It is quite hard to integrate, properly with the French students.

Why?

Why? I found them... They are quite open on one level, you know, we go to the university and there we talked to them between lectures, but we've never been, kind of, invited into the social circle particularly. They tend to go out to other friends' houses, rather than going out meeting in a public place... few people like to.. Mostly It was most easier to make friends with British or Erasmus students. It was different. I mean... In France because it was such a different way of teaching, more like being in school, [...]so from 6.00 in the evening you have nothing to do really so.. just going out, most of time with English people, drinking! [...]There is a lot of pressure for the French students, but less pressure for us, because it is expected that we will do badly!

seulement l'usage d'une langue dans une forme convenable, comme le mentionne l'expression de Loïc « *il faut se les farcir les Anglais !* ». Il demande aussi d'avoir acquis une maîtrise des usages et une connaissance minimale de la « culture » du pays d'accueil. Certains possèdent ces capacités, de par leur histoire familiale, mais elles sont, cette fois-ci, peu corrélées aux ressources économiques des étudiants Erasmus.

Contrairement à une idée diffuse en effet, l'ouverture et la tolérance ne sont pas l'apanage des catégories socioprofessionnelles instruites et privilégiées. Elles ont plutôt tendance à s'enfermer dans un entre-soi confortable et peu dérangeant. Les catégories « laborieuses », quant à elles, n'auront bien souvent pas d'autre choix que d'expérimenter la mixité de certains lieux. Vassiliki Papatsiba note que « la manière de se percevoir en tant qu'étranger semble être au cœur de la capacité à étendre son action vers l'établissement de liens »⁹⁴, mais elle ne tente pas de comprendre comment s'acquiert cette capacité, qui semble alors être un don personnel, lié à la gestion de « l'image que les autres, les autochtones, semblent renvoyer à l'étudiant ». Si cette dernière dimension est importante, puisqu'elle renvoie aux notions « d'identité pour soi » et « d'identité pour autrui »⁹⁵, cette « capacité » n'est-elle pas à relier également à un apprentissage, une éducation particulière ? En effet, l'expérience du décalage entre ces deux formes d'identification (pour soi et pour autrui) peut apparaître. Les propos (rapportés ci-dessous) d'Aline et de Mevegni exposent bien que l'étudiant Erasmus est face à un autre regard que celui auquel il est habitué, qui est susceptible de l'enfermer dans un cercle d'amitiés et des représentations particulières :

« [...] On se disait comme ça en s'amusant que l'on était tous Européens, mais à toutes les soirées Erasmus, c'était : Ah, elle, c'est la française, Ah elle, c'est l'allemande, ah elle, c'est l'espagnole, donc, tu portes en toi ton pays quand même beaucoup, je trouve. Et par exemple en cours, le professeur quand il parlait de différentes hypothèses de thèses, il disait, « par exemple les français... » et bon, là, les étudiants me regardaient tout au long du discours (rire), « mais, les Espagnols.. » et là, ils regardaient les espagnols... Mais les espagnols, n'étaient souvent pas là, parce qu'on avait cours à 3h00 de l'après-midi, c'était quand même trop tôt pour eux, alors, ils ne sont plus venus après. Et donc, on nous disait souvent : « ah, tu viens de la France, alors... » tout de suite les gros clichés (*Rire*) »

Aline, 22 ans

« [...]J'étais reconnu et enregistré comme tel. Et lorsque tu rencontrais quelqu'un, « where are you from ? » Ben, je viens de France. En fait, je ne me suis présenté en tant que Béninois qu'à de très rares occasions, lorsque l'on me demandait d'où j'étais originaire. Sinon, j'étais français, dans la communauté française, je parlais français. Donc, j'étais plutôt français. Au niveau de la culture aussi, je véhiculais plus la culture française que la culture béninoise. »

Mevegni, 22 ans

⁹⁴ Op. Cit. Papatsiba Page 269

⁹⁵ Selon les termes de DUBAR (C), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 1991.

En effet, si nous nous intéressons à la structure du réseau d'amitiés, nous pouvons distinguer des divergences de relations réciproques, avec des agrégations dépendantes des nationalités en présence et des rythmes de vie qui leur sont associées. Une est constituée de « latins » (Italiens, Espagnols, Portugais) et une autre d'étudiants britanniques relativement isolés⁹⁶. Ces relations amicales entre étudiants seront d'autant plus fréquentes que ces derniers vivent ensemble dans des logements universitaires ou privés. Dans le rapprochement des étudiants Erasmus par aires géographiques, on lit leur volonté de se « recréer une famille », selon leurs propre expression. Ils auront donc un réseau plus riche du point de vue du nombre de relations électives que leurs condisciples sédentaires, puisqu'ils passeront (indubitablement !) moins de temps avec leurs parents que les étudiants restés dans leur université d'origine, en raison de la distance qui les sépare du foyer familial. Toutefois, l'indépendance résidentielle ne signifie pas l'autonomie affective et encore moins financière. La distance géographique n'empêche pas l'intensité des relations intergénérationnelles chez ces étudiants. Au contraire, il semblerait que les rapports familiaux et en particulier ceux entre parents et étudiants Erasmus, soient activement entretenus. Le séjour à l'étranger n'entraîne pas non plus, à ce niveau, de réelle rupture. C'est souvent la force des liens et l'assurance de leur maintien qui permet le voyage.

4.3.2 La famille : une valeur sûre

D'une manière générale d'abord, la solidarité au sein de la famille dans les sociétés post-industrielles occidentales semble remplacer la concurrence qui se déplace ailleurs. Mais on sait finalement peu de choses sur les négociations internes et sur les phénomènes de solidarité à double sens des parents vers les enfants et des enfants vers les parents. Les enjeux de ces rapports varient avec les générations, selon les pays, et de nouvelles zones de négociations où de conflits peuvent apparaître. Ainsi, dans une période de diversification et d'inflation scolaires, la famille est de plus en plus sollicitée par les étudiants. De ce point de vue les tendances en cours peuvent déboucher autant sur le renforcement des solidarités que sur leur éclatement. De la question des solidarités intergénérationnelles découle celle plus large de la redistribution du revenu social où chaque génération est tour à tour débitrice et créancière. Se pose alors le problème de la redéfinition des solidarités à partir

⁹⁶ Il convient de préciser que ce constat porte sur les relations internationales qui sont surreprésentées, c'est-à-dire, celles qui sont plus fréquentes que la distribution aléatoire. Car il existe des liens d'amitié entre quasiment toutes les nationalités.

de la question politique des transferts sociaux entre inactifs jeunes, inactifs retraités et actifs.

Les liens intergénérationnels n'ont jamais connu une si grande amplitude dans l'Histoire⁹⁷. De plus, les parents d'aujourd'hui soutiennent plus longtemps leurs enfants que ceux d'hier. Il existe pourtant des différences importantes entre les pays de l'Union⁹⁸, en matière de soutien résidentiel ou d'aide financière mobilisés par les parents et grands-parents pour leurs enfants. Les transferts privés entre générations circulent en sens inverse des transferts publics. Des divergences existent aussi en ce qui concerne les services matériels. En Italie, comme dans la plupart des pays méditerranéens de religion catholique, on peut relever le maintien de liens « forts », qui conditionnent profondément la vie individuelle des jeunes et au-delà, l'organisation sociale et collective entière du pays. Comme le notent notamment Marzio Barbagli et Chiara Saraceno⁹⁹, malgré la révolution économique et les changements ayant affecté les mœurs durant les cinquante dernières années, certaines habitudes familiales ont peu changé, notamment la proximité des lieux résidentiels entre parents et enfants. L'allongement de la cohabitation, le retard aux études, au mariage, à la procréation, sont des phénomènes qui se développent partout en Europe, mais d'une manière plus forte et accentuée dans les pays du sud. C'est pourquoi les comparaisons internationales placent l'Italie parmi les nations dont les étapes intermédiaires de passage à l'âge adulte ont peu de poids, contrairement à des pays comme le Royaume-Uni, où existent des étapes bien définies et une précocité de l'autonomisation des jeunes. L'importance de l'âge dans la détermination de la position sociale et de nouvelles phases du cycle de vie varient ainsi, à l'intérieur de l'Europe, dans le temps et dans l'espace. En Italie, il semblerait que pouvoir, richesse et accès aux ressources soient encore fortement liés à l'appartenance à un groupe d'âge (« *age-set societies* »). Le principe de la gérontocratie y est encore fort.

Pour de jeunes Erasmus, en quête de repères rassurants dans un univers mobile et incertain, la famille reste donc une valeur sûre. Elle fait figure de refuge. Du point de vue des liens affectifs qui unissent, les analyses concluent en Occident à une quasi-disparition des conflits intergénérationnels et à une généralisation d'une démocratie familiale plus ou

⁹⁷ BLÖSS (T), *Les liens de famille, sociologie des rapports entre générations*, PUF, le sociologue, 1997

⁹⁸ Op. Cit Cavalli (A), Galland (O)

⁹⁹ SARACENO (C), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali della famiglia*, Bologna, Il Mulino, 2003
BARBAGLI (M), CASTIGLIONI (M), DALLA ZUANNA (G), *Fare famiglia in Italia, un secolo di cambiamenti*, Il mulino, 2003

moins négociée. Comme le souligne Olivier Galland¹⁰⁰, la famille est devenue ce qu'il y a de plus précieux pour les jeunes et les étudiants Erasmus ne font pas exception. De surcroît, ils sont dans une situation privilégiée, car l'investissement dans l'école, les études supérieures, constituent une valeur qui a traversé les familles de tous les milieux sociaux. Ainsi, répondant à cette demande d'éducation et de mobilité qui rassure et valorise socialement les parents, les étudiants ont donc *a priori* d'autant plus de chances d'entretenir d'excellentes relations avec eux.

L'observation que nous avons menée et les discussions que nous avons pu avoir avec des étudiants Erasmus des trois universités au sujet de leur famille, montrent que le départ en Erasmus va en général de pair avec des contacts fréquents, observables par les appels téléphoniques, les courriers électroniques qu'ils s'échangent. Se rendre et observer ce qui se passe dans les salles informatiques des universités, permet de noter la forte présence des étrangers, pour qui ce lieu est à la fois source de rencontres entre étudiants et d'échanges avec les proches restés au pays. Les étudiants Erasmus utilisent beaucoup internet pour communiquer avec leur famille et amis d'enfance. Les parents sont fréquemment et régulièrement en relation avec leurs enfants et répondent à leurs inquiétudes lorsqu'ils éprouvent des difficultés d'ordre social, administratif ou financier. Pourtant ces liens forts n'apparaissent pas toujours dans les discours. Des différences se font ainsi sentir entre pays d'origine, avec des étudiants italiens plus loquaces à ce sujet et des anglais extrêmement discrets. On pourrait alors se demander quelle est la part de ce qui tient à un non-dit légitimé socialement et de ce qui tient à des rapports affectifs réellement plus ou moins entretenus ou distendus entre les jeunes et leurs proches dans ces pays. Nous nous en tiendrons ici à quelques remarques, car ceci est un autre sujet et mériterait un travail de recherche approfondi, que nous n'avons pu mener :

Premièrement, les étudiants britanniques semblent moins privilégier la quantité et la régularité des rapports familiaux que les étudiants italiens. Ce qui ne signifie pas un plus grand détachement émotionnel, mais une volonté d'émancipation, de liberté dans la quotidienneté. Deuxièmement, en France, la variété des origines migratoires et religieuses (ou l'absence de religion) notamment, donne une image diversifiée de ces relations. Enfin, qu'elle soit critiquée ou louée, « la famille » apparaît continuellement dans les discours des étudiants Erasmus italiens. C'est bien dans ces entretiens que nous retrouvons la plus

¹⁰⁰ GALLAND (O), *ibid.*

grande quantité d'occurrences leur étant associées. Les deux extraits suivants, Luca et Ana de l'université de Turin soulignent les liens forts qui les unissent à leurs parents :

« Dans ma famille, ils ont très peur du fait que j'aie à vivre à l'étranger, ma mère est très... elle est italienne, donc... le fait que je puisse habiter à plus d'un kilomètre de chez elle... mais elle s'est résignée ! Parce que moi, je bouge beaucoup, ça me plaît de voyager, je partirais toutes les vacances si j'avais de l'argent. »

Luca, 23 ans¹⁰¹

« J'avais énormément envie de revoir mes parents, parce que j'ai une famille adorable, j'y suis bien, donc je ne suis pas partie pour leur échapper, [...] je n'ai pas souffert plus que ça, et puis bon mes parents sont très compréhensifs par rapport à ça »

Ana, 23 ans¹⁰²

Pourtant la dichotomie entre famille et amis, très visible chez la plupart des étudiants français et italiens, nous l'avons vu, n'existe plus à l'étranger. Pour les sédentaires, cette opposition reflète également une dissociation entre les activités des étudiants : la semaine est plutôt consacrée aux études, tandis que le week-end l'est à la famille et aux loisirs, alors que pour les étudiants Erasmus, on assiste plutôt à une indifférenciation. L'énergie et le temps libéré de la tutelle familiale permet-il pour autant aux étudiants de s'engager dans des rapports sociaux plus rationnels, moins affectifs ? Nous avons constaté que les étudiants Erasmus à l'étranger disent plutôt se concentrer sur la « création d'une nouvelle famille », que sur la création « d'entreprises » collectives, éventuellement politiques dépourvues d'affect. Là-encore les étudiants Erasmus ne sont guère innovants, leurs comportements reflètent l'état de la vie associative et syndicale des étudiants dans leurs pays d'origine respectifs.

4.3.3 Des activités syndicales et politiques délaissées

Olivier Galland dans *Le monde des étudiants*¹⁰³, ainsi que différentes enquêtes statistiques récentes, ont exposé que la participation aux associations n'est pas très développée et que les loisirs semblent très peu engagés, dans les modes de vie étudiants en France. On peut dès lors se demander si cette vie associative limitée est le fait des étudiants des universités de Provence, de Turin et de Bristol ? Et comment se situent les étudiants Erasmus par rapport à ce désintéressement ? Il importe tout d'abord de distinguer les engagements en

¹⁰¹ « Nella mia famiglia sono molto spaventati dal fatto che io vada a vivere all'estero, mia mamma è molto.. è italiana, dunque.. il fatto che io possa abitare a più di un chilometro da dove abita lei... pero si è rassegnata! Perché io mi muovo molto, mi piace molto viaggiare, partirei tutte le vacanze, se avessi i soldi. »

¹⁰² « Avevo un sacco voglia di rivedere i miei genitori, perché io ho una bella famiglia, mi trovo bene, quindi non sono andata via per scappare da loro, [...] non ho sofferto più di tanto, poi i miei sono molto comprensivi rispetto a questo. »

¹⁰³ GALLAND (O) op. cit. page 133.

fonction du lien que les étudiants possèdent avec les structures décisionnelles universitaires ou scolaires, en différenciant sympathisant, adhérent et membre actif. Une distinction est ici effectuée entre participation syndicale et associative. Nous nous intéresserons également aux raisons que donnent les étudiants à leur engagement ou désintérêt.

• Universités de Provence et de Turin : Une vie étudiante associative délaissée

La participation aux associations n'est pas très développée dans les modes de vie des étudiants en général. Dans l'étude de Valérie Erlich¹⁰⁴, seulement 27% avaient déclaré participer à une ou plusieurs associations quel que soit le temps hebdomadaire moyen consacré, proportion peu importante par rapport aux fréquentations des autres loisirs. Ils ne consacraient aussi que 1,3 heures par semaine à cette pratique. De même dans une précédente étude, nous constatons que les étudiants « scientifiques » français semblaient encore moins engagés que leurs homologues « littéraires » dans cette pratique.¹⁰⁵ La plupart d'entre eux rejettent ainsi les groupements politiques et organisés, ainsi que les syndicats, dont ils ne croient pas à la non-affiliation politique revendiquée. Il en va de même à l'université de Turin. Toutefois, tout en les critiquant, la plupart des étudiants provençaux et turinois ne pensent pas qu'il soit inutile que des étudiants siègent dans les Conseils d'Université. Ils pensent également que les associations et syndicats ont un rôle à jouer auprès de publics en difficulté ou « déracinés. » En d'autres termes, bien que la quasi totalité des étudiants ne s'intéressent pas aux associations et ne participent pas à leurs activités, ils pensent qu'elles ont une utilité, surtout en ce qui concerne l'animation du campus et l'aide aux étudiants en difficulté. Mais ils dissocient les associations des syndicats. Pour ces derniers, c'est la dimension revendicatrice et politique qui est perçue comme prédominante, alors que les premières sont pour eux davantage liées à des activités d'accueil et d'animation.

Les étudiants Erasmus font un peu plus souvent partie d'associations ou syndicats étudiants que leurs homologues sédentaires d'après notre enquête, mais le pourcentage des membres impliqués ne dépasse jamais 10% à Turin et Aix-Marseille. La singularité de l'université de Bristol en la matière est en fait la résultante d'une affiliation obligatoire au syndicat

¹⁰⁴ Op. cit. Page 128

¹⁰⁵ BALLATORE (M), *De l'expérience étudiante à la faculté des sciences. Une comparaison France/Angleterre*, Mémoire de Maîtrise de Sociologie, sous la direction de Monsieur Patrick Perez, soutenu en Juin 2002 à l'Université de Provence.

étudiant unique. Ce sont les associations caritatives dans tous les cas, qui attirent le plus d'adhérents, surtout en Italie et en Angleterre, où les groupements religieux, confessionnaux, (à majorité catholique en Italie et à majorité protestante en Angleterre) détiennent le monopole de la bienfaisance philanthropique. Ce sont les syndicats étudiants, suivis de près par les partis politiques qui emportent le moins l'adhésion des étudiants, comme le montre le tableau n°50 suivant. Les Erasmus sont encore moins impliqués, par rapport aux sédentaires, dans la politique institutionnalisée par des partis. Cela signifie-il pour autant un désintérêt global du politique ?

Tableau 50 : Répartition des étudiants Erasmus et sédentaires membres de collectifs de l'UT et de l'UP par type d'association –2004-2005-
(en pourcentage)

Pourcentage de participants aux collectifs suivants :	Erasmus UT	Erasmus UP	Ensemble Erasmus	Témoin UT	Témoin UP	Ensemble Témoin
Associations étudiantes	7,3	5,9	6,5	4,7	2,0	3,6
Syndicats étudiants	1,6	2,0	1,8	0	0	0
Partis politiques	2,4	0,7	1,4	4,7	2,0	3,6
Associations caritatives	26,6	6,6	15,6	22	8,0	16,4
TOTAL des membres de collectifs	37,9	15,2	25,3	31,4	12,0	23,6
Non membres	62,1	84,8	74,7	68,6	88,0	76,4
TOTAL membres/non membres (N=)	100 (124)	100 (152)	100 (276)	100 (150)	100 (100)	100 (250)

$$\chi^2 = 6,0 \text{ p} < 0,05$$

$$\chi^2 = 9,1 \text{ p} < 0,05$$

Le tableau se lit ainsi : 7,3% des étudiants sortants de l'Université de Turin en 2004-2005, faisaient partie d'associations étudiantes. Au total 37,9% des étudiants sortants de l'Université de Turin cette même année étaient membres d'une association, d'un syndicat ou d'un parti politique.

Source : enquête par questionnaire

Même si les étudiants sont rarement favorables aux syndicats ou aux partis politiques, cela ne signifie pas qu'ils se désintéressent de la politique. En effet, des discours des étudiants lors des situations d'entretiens et de l'observation directe entreprise dans les trois pays ressort que les étudiants français et italiens suivent de manière assidue la vie politique de leur pays et en discutent plus souvent que leurs homologues anglais. La faible participation associative et politique des étudiants italiens et français est en quelque sorte compensée par une intense sociabilité spontanée qui s'organise autour des sorties et discussions. Et il n'est pas rare d'entendre dans les couloirs des conversations s'engager autour de problèmes politiques, alors que notre enquête, comme les analyses sociologiques britanniques sur

l'expérience étudiante que nous avons citées, relèvent toutes le peu de valeur que les étudiants accordent aux discussions politiques dans leurs propres schémas conceptuels. Ce faible intérêt se situe donc davantage dans le « faire », plutôt que dans « le dire ». Bien que la majorité des étudiants aient une certaine connaissance des problèmes universitaires et sociétaux et échangent sur ces sujets assez fréquemment, peu franchissent le cap d'un investissement concret et actif. De plus, lorsqu'il y a engagement, on constate une forme davantage corporatiste qu'universelle des revendications. Seules les associations sportives et d'animation, attirent sans polémique la sympathie des étudiants, sans pour autant les encourager à devenir membres actifs.

Pour mieux comprendre les différences existant au niveau de l'investissement associatif dans les universités françaises et italiennes et les universités anglaises, il est important de souligner quelques différences juridiques qui séparent les associations étudiantes de ces pays. A l'université de Provence, ces dernières peuvent obtenir des fonds de l'université après avoir établi un dossier de demande d'aide financière auprès du Fonds de solidarité et de Développement des Initiatives Etudiantes (FSDIE)¹⁰⁶. Mais elles sont totalement gérées par des étudiants et, comme toute association de la loi 1901, possèdent un grand nombre de libertés : de réunion, d'affiliation, de choix dans les activités, etc. Elles ne sont donc pas forcément affiliées à des syndicats étudiants nationaux comme l'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France constituée le 4 mai 1907). En Italie, ce n'est qu'en 1942, que le code civil commence à parler d'associations et de fondations. Et c'est la constitution de 1947, dans l'article 18, qui reconnaît à chaque individu le droit à s'associer dans des organismes collectifs à diverses finalités. Pourtant il faudra attendre 1994 pour que naisse une association étudiante nationale, l'UDU (*Unione Degli Universitari*) d'inspiration syndicale. L'Europe, pour l'Italie, semble être un tremplin vers un associationnisme, longtemps confisqué par les partis politiques et l'Eglise. Malgré les différences juridiques et historiques entre les associations ou syndicats étudiants français et italiens, ils sont, dans les deux pays, à but non-lucratif, se basent sur le volontariat en ce qui concerne l'adhésion et ne prennent en charge aucune activité commerciale. Ces deux derniers points les distinguent donc fortement du système associatif universitaire britannique.

¹⁰⁶ Anciennement FAVE (fond d'aide à la vie Etudiante)

• Université de Bristol : une implication dans des activités festives

Lorsqu'un étudiant de l'université de Bristol reçoit sa carte d'étudiant, il se voit automatiquement affilié à l'UBU (*University of Bristol Union.*) Une part des frais d'inscription qu'il aura payés sera donc affectée à cette organisation qui prend en charge toutes les activités festives et sociales de l'université, mais qui gère aussi un commerce mutuel entre les membres, ainsi que la représentation étudiante dans les comités. En d'autres termes, le syndicat régent et place les diverses associations étudiantes sportives, politiques, religieuses, culturelles... sous des réglementations communes. Il tient des magasins, des bars, mais aussi organise les campagnes électorales pour les représentants étudiants chaque année. L'UBU est elle-même affiliée au NUS (*National Union of Students*) qui donne les grandes orientations nationales. Ce syndicat que nous qualifierons d'unique, se veut indépendant de tout parti politique ou organisation religieuse (comme, d'ailleurs, notre actuelle UNEF). Mais loin d'être géré uniquement par des étudiants, l'UBU est constitué d'un personnel permanent, dont font partie le directeur général (*The General Manager*) et les conseillers (*Union Advisers*) qui s'occupent entre autres de la supervision et du contrôle de la gestion des fonds et de la politique mise en place par les *Major officers*, (Le président, le vice-président, le trésorier, le responsable de la communication et des campagnes, etc.) L'UBU a une structure complexe, elle est constituée de divers corps et comités.

En ce qui concerne les activités festives, d'animation ou autres des *clubs* (associations) au cœur de l'université de Bristol, nous avons fait un recensement taxinomique, puis observé l'importance que leur accordent les étudiants et leur degré de participation (en comparaison avec des pratiques extra universitaires.) Ainsi, Sur les 119 *clubs and societies* présentés en 2001-02, 64 concernaient des activités sportives, musicales ou de découverte (*Expedition society, Bridge club, Massage Society...*) 22 étaient des associations de filières et d'affaires (*Entrepreneurial Society, Biochemistry Society...*) et seulement 9 concernaient des projets politiques, humanitaires ou environnementaux, alors que 7 associations étaient entièrement vouées à des activités et pratiques religieuses. Nous avons découvert que très peu d'étudiants n'étaient membres d'aucun *club*, beaucoup y consacraient plusieurs heures dans la semaine, voire le week-end. L'analyse de contenu des entretiens et des questions ouvertes du questionnaire, révèle que la préférence va aux activités sportives et de découverte, suivies des loisirs autour de la musique, puis des groupements religieux et

charitables. Aucun étudiant Erasmus interrogé par questionnaire n'a revendiqué, l'appartenance à une association politique, bien qu'il existe différents clubs, comme *The Bristol University Conservative Association* ou le *Labour club*. Parmi les sédentaires on trouve quatre personnes.

De manière générale, les associations et le syndicat étudiant de l'université de Bristol sont, dans les discours, davantage liés aux activités festives et d'animation qu'aux revendications politiques. Il est très rare que les étudiants britanniques discutent sur le rôle des représentants étudiants dans les Conseils ou sur la politique de l'université. Ils voient souvent le syndicat comme un promoteur des intérêts des étudiants au niveau commercial et récréatif, car ils parlent souvent des bars, du prix bas des consommations, des soirées organisées. De nombreux étudiants, incontestablement, ne connaissent pas le ou les rôles de leurs représentants dans la structure institutionnelle qu'est l'université. Dans un entretien accordé au *Daily Telegraph*¹⁰⁷, l'ancien président du NUS Owain James, pour l'année 2001/2002, définit lui-même les rôles de l'organisation qu'il présidait en accordant une grande place aux services qu'elle offre aux étudiants comme *the card discounts*, qui permet de vendre « à bon prix la bière dans les bars des syndicats, parce qu'il est négocié de façon centrale ». La participation aux associations est traditionnellement considérée comme un signe « d'intégration » au tissu social. Pouvons-nous dès lors affirmer que le monde étudiant français est anomique parce qu'il adhère peu à la vie associative ? Que la vie associative étudiante italienne, lorsqu'elle existe, est confessionnelle ? Et que le monde universitaire anglais est intégré ?

Comme l'a montré Héran (F), dans une étude sur le monde associatif¹⁰⁸ : plus il y aurait participation à la vie associative, plus se développerait l'entre soi (hommes, diplômés, catégories moyennes et supérieures...) et moins il y aurait intégration au reste de la société. Cette tendance à la clôture est moins prononcée dans les modes de vie et de sociabilité des étudiants Erasmus français (par rapport aux cercles d'étudiants Erasmus italo-espagnols ou britanniques) nous l'avons souligné. Parallèlement, les croyances et les pratiques religieuses sont beaucoup plus diffuses chez les étudiants italiens et britanniques que chez les étudiants français des universités. Ceci pourrait en partie expliquer la création de réseaux de sociabilité plus ou moins hétérogènes¹⁰⁹. Ainsi la variabilité et la mixité des

¹⁰⁷ cf. annexe n°3 Article intitulé : « *Owain explains* »

¹⁰⁸ HERAN (F), « Un monde sélectif : Les associations », in *Economie et statistiques* n°208, Mars 1988.

¹⁰⁹ Un autre facteur important joue sur l'établissement de groupes mixtes de nationalités diversifiés, c'est le passé migratoire des étudiants. Les enfants des différentes vagues d'immigration européennes, sont beaucoup

cercles Erasmus où les français sont présents se distingue des regroupements d'individus de pays à dominance catholique ou protestante chez les italiens et les anglais. D'ailleurs, la **notion de laïcité**, n'a pas d'équivalent en langue anglaise ou italienne. La tradition laïque française permet de comprendre l'absence d'associations étudiantes religieuses et de partis politiques dans les locaux des universités publiques, et par là même, la variabilité des modes de sociabilité étudiants qui se construisent en dehors de toute institutionnalisation. En effet, il existe depuis 1905, en France une loi sur la séparation des Eglises et de l'Etat qui accomplit le souhait de Jules Ferry, écrivant en 1883 aux instituteurs : « L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église. L'instruction morale à l'école. (La loi a) pour premier objet de séparer l'école de l'Eglise, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer entre deux domaines trop longtemps confondus : Celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous. »

Ainsi, de la politique pratiquée par l'université de Provence pour l'attribution des locaux notamment, ressort cet aspect laïc proprement français, qui refuse de confondre, au nom de la liberté de conscience, croyance et connaissance (l'université étant emblématiquement un lieu de connaissance et les groupements religieux et politiques du domaine de la croyance.) Penser l'université française revient donc, selon les termes de George Felouzis¹¹⁰, à s'intéresser à son fonctionnement dans ses principes d'unités (ouverture à tous les bacheliers, diplômes nationaux, etc.), mais aussi et surtout à ses éléments de dispersion (diversité de son public et de ses croyances, spécificités disciplinaires et locales, etc.). Ce qui rend l'université française officiellement unifiée, mais pratiquement divisée, n'est-ce pas la diversité de son public « usager », (comme celui de ses « Collèges » enseignants et personnels), incarnée dans de multiples croyances et pratiques étudiantes hétérogènes ?

plus nombreux parmi les Erasmus en France qu'en Italie (pays anciennement d'émigration) et qu'en Angleterre (où le système élitiste d'enseignement universitaire les a éloignés de l'université).

¹¹⁰ FELOUZIS (G), « Repenser les inégalités à l'université », In Sociétés contemporaines, n°38, 2000, pp67-97

Quelles sont donc ces pratiques étudiantes hétérogènes à l'intérieur et en dehors du cadre universitaire ? La création de cercles d'étudiants Erasmus conduirait-elle à leur homogénéisation ? « La vie étudiante a longtemps été synonyme de bohème » nous dit Valérie Erlich¹¹¹. Il n'est pas question dans notre thèse de rechercher la part d'idéologie, de nostalgie ou de réalité d'une telle assertion, mais nous pouvons nous demander dans quelle mesure la mobilité étudiante institutionnalisée permet la pratique de nombreux loisirs et favorise les activités festives. Face aux pratiques extra-universitaires et aux loisirs, les étudiants ERASMUS seraient-ils tous égaux ? La sélectivité sociale ne s'immiscerait-elle pas, là encore, dans un domaine où on l'attend le moins ?

4.4 Des loisirs reflétant la diversité du corps socioculturel étudiant

Nous avons examiné dans cette thèse les loisirs des étudiants Erasmus à l'aide de trois dimensions, fréquence, lieux et diversité des activités qui découlent de la définition sémantique suivante : Ensemble de comportements de loisirs faisant l'objet d'activités pratiquées dans la journée, mais indépendantes de contraintes (sont exclues les pratiques liées aux études, aux tâches domestiques et professionnelles). Nous avons ajouté à cela les sorties, notamment nocturnes et peu régulières. Exemple de pratiques qui ont été sujettes à une comparaison taxinomique entre l'appartenance à des lieux d'origine différents et à des disciplines particulières, en fonction de la PCS¹¹² d'origine et du sexe des étudiants :

- 1 Activités sportives
- 2 Shopping
- 3 Loisirs en plein air ; « balades »...
- 4 Photographie
- 5 Peinture
- 6 Lecture
- 7 Cinéma
- 8 Théâtre
- 9 Ecoute musicale
- 10 Restaurant

¹¹¹ ERLICH Valérie, Les étudiants, un groupe social en mutation ; Etudes des transformations de la population étudiante française et ses modes de vie. (1960 – 1994), Thèse soutenue à l'université de Nice Sophia Antipolis en septembre 1996, page 410

¹¹² Nous avons utilisé pour déterminer l'origine sociale des étudiants interrogés, la nomenclature de l'INSEE des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) en observant la correspondance entre les niveaux agrégés 8, 24, 42.

D'un point de vue objectif, les conditions de vie des étudiants Erasmus se caractérisent par un budget/temps assez large (pour ce qui est de l'université) et par des ressources financières relativement importantes, qui permettent une plus grande diversité d'activités, que celles permises aux étudiants sédentaires. Nous avons pu vérifier l'hypothèse qu'il existe bien, au sein de la population étudiée, un certain nombre de pratiques, d'activités qui restent caractéristiques du milieu étudiant (si on le compare au monde professionnel ou à celui des retraités par exemple). Le temps des études, commun à l'ensemble des étudiants, se démarque toujours aussi nettement des autres temps sociaux sur l'année ou pendant les vacances. Même si l'intensité des pratiques de loisirs augmente à l'étranger du fait de l'éloignement du foyer familial, les étudiants Erasmus auront des activités propres à leur groupe d'âge et à leur statut social.

Il existe un temps commun à l'ensemble des étudiants Erasmus, qui se démarque assez nettement des temps sociaux des autres catégories de migrants, mais aussi des étudiants « sédentaires » du pays d'accueil et de leurs homologues restés dans les institutions d'enseignement supérieur de leurs pays respectifs. Au minimum, les bourses allouées paient le voyage et compensent les différences de coût de la vie, au mieux, elles couvrent l'ensemble des frais dans le pays d'accueil. Mais la mobilité institutionnalisée ne présente pas que des avantages financiers, elle réduit aussi énormément les démarches et obstacles administratifs de toutes sortes. Elle doit faire oublier les difficultés liées à l'éloignement, au climat, à la langue et au type de contact avec la population autochtone. Tout est fait pour réduire les désagréments liés à l'installation dans un pays nouveau. Des services particuliers organisent la recherche d'un logement et règlent ensuite les formalités nécessaires à l'inscription universitaire dans tous les pays.

A Turin, un livret, puis une carte de l'EDISU¹¹³ sont attribués immédiatement à tout étudiant Erasmus entrant. Ils permettent, en particulier, l'accès aux bibliothèques, à l'emprunt, aux salles informatiques, à des cours de langue, au restaurant universitaire avec un tarif très avantageux, (normalement appliqué aux étudiants italiens d'origine sociale basse). Pour les étudiants Erasmus aucune démarche n'est exigée pour l'obtention de ce service. A Bristol, la carte d'étudiant Erasmus permet de se soustraire au paiement de frais d'inscription élevés normalement applicables aux étudiants étrangers « *oversea students* » ou « *visiting students* » et donne l'accès aux mêmes services, ainsi qu'à des cours gratuits

¹¹³ Ente per il Diritto allo Studio Universitario. (Organisme pour le droit aux études universitaires)

de langue, qui sont habituellement payants. Pour les autres « étrangers », les démarches requises par l'installation dans un pays nouveau sont autant d'obstacles supplémentaires qui accentuent le déracinement consécutif à l'immigration. Ils doivent composer avec de nombreuses demandes et dossiers à remplir dans diverses administrations, ne serait-ce que pour l'accès aux services de restauration universitaire (à Turin)¹¹⁴. Ces ruptures sont grandement atténuées pour les étudiants Erasmus. L'absence d'un certain nombre de démarches rend ainsi l'expérience de la migration des étudiants Erasmus plus proche de celle des cadres internationaux telle que l'a étudiée Wagner (AC)¹¹⁵, que de celle des migrants étudiants provenant du sud, de l'Afrique ou de l'orient, vers le nord industrialisé. Le temps et l'argent gagnés par ces facilités d'insertion dans le monde universitaire, seront pour une part investis dans les études et d'autre part dans les loisirs étudiants.

Ces remarques permettent de comprendre en quoi l'analyse comparative des loisirs et des manières de penser l'expérience Erasmus, ne peut être exposée sans une étude corrélative des « budgets » étudiants, qui l'affecteront largement. Même s'il n'y a pas toujours de symétrie entre les deux agrégats qui constituent les « budgets » (ressources et dépenses), l'équilibre comptable doit être assuré par la rubrique épargne (ou désépargne, voire emprunt.) Notre hypothèse est qu'il y a bien des entrées, des moyens que l'étudiant contrôle plus ou moins et une structure des dépenses qui reflète la hiérarchie des « besoins » (assez arbitraire nous le verrons) et la capacité plus ou moins grande à les satisfaire, différente selon l'origine sociale et l'université d'appartenance.

4.4.1 Le financement de l'expérience Erasmus

Etudier comparativement le financement de l'expérience Erasmus permet de nous éloigner encore une fois des généralisations sur un étudiant bohème détaché de toute préoccupation matérielle. Le financement de la vie étudiante dans le pays d'origine et d'accueil des étudiants Erasmus affecte en partie leurs pratiques à l'étranger. Les diverses études

¹¹⁴ L'étudiant étranger « non-Erasmus » arrivé à Turin, devra compléter un dossier pour une bourse d'études, pour une chambre en cité universitaire, pour le service de restauration et pour une éventuelle réduction des frais de scolarité. Il devra pour cela se rendre dans un des Centres d'Assistance Fiscale (Centri di Assistenza Fiscale) conventionné par l'EDISU, s'il possède un code fiscal (codice fiscale). Sinon il devra se rendre au bureau des contributions (Ufficio Tasse e Contributi), pour l'attribution d'une attestation ISEE/ISEEU (Indicatore situazione Economica Equivalente). L'ISEEU est attribuée pour les étrangers à partir de ISEE, qui est calculé sur la base de la composition de la famille nucléaire, des revenus et du patrimoine possédés par toutes les composantes de la famille, auxquels s'ajoutent des critères spécifiques comme les revenus ou le patrimoine possédé à l'étranger. La situation économique et fiscale de la famille doit être certifiée par une documentation remise par une autorité administrative du pays de provenance des revenus et doit être traduit en Italien par les autorités italiennes diplomatiques.

¹¹⁵ Op. Cit Wagner.

réalisées, les informations disponibles sur les ressources des étudiants sont grandement divergentes, car dépendantes évidemment de ce qui est inclut ou exclut dans les calculs des budgets. C'est pourquoi, comme nous le suggère l'analyse de l'O.V.E¹¹⁶, il importe de distinguer le budget *stricto sensu*, renvoyant aux ressources monétaires que l'étudiant perçoit directement et aux dépenses qu'il contrôle, et le budget *lato sensu*, renvoyant au financement de son entretien. Pour éviter une grande part des biais dus à la comparaison internationale, à la variabilité des systèmes d'aides, nous avons opéré une distinction radicale entre les ressources dont disposent effectivement les étudiants et celles qui, allouées en nature ou plus généralement de façon indirecte, contribuent à leur entretien sans transiter par le « budget » qu'ils gèrent : hébergement gratuit au domicile familial, subvention publique aux repas servis en restaurant universitaire, biens achetés par les parents pour l'étudiant... Cette distinction permet de prendre en compte la dimension de l'autonomie financière, décisive pour une population engagée dans un processus de transition entre la dépendance à l'égard de la tutelle familiale et l'indépendance matérielle. Le financement de la vie étudiante provient de trois sources, chacune d'elle fera l'objet dans ce qui suit, d'une analyse comparative à un niveau national (à travers diverses études réalisées par des sociologues dans les trois pays étudiés), et de manière corrélative à un niveau local, par le biais de notre enquête de terrain :

- L'aide publique
- L'aide privée (pour l'essentiel le soutien parental)
- L'activité rémunérée

Les frontières entre ces trois sources de financement sont parfois moins nettes qu'il n'y paraît en première approche : on sait par exemple qu'en France l'aide parentale peut être, au moins pour une part, un reversement de l'aide publique octroyée sous forme d'avantages fiscaux¹¹⁷. Cette distinction de trois provenances se croise aussi avec une distinction de degrés d'autonomie opposant la dernière, relevant de l'autofinancement, aux deux autres, relevant de l'assistance. Ce qui différencie grandement les étudiants français, italiens et britanniques, c'est la part des versements monétaires qui demeurent sous contrôle public ou parental et contribuent à financer le coût d'entretien de la vie étudiante sans transiter entre les mains du bénéficiaire. En Italie et dans une moins large mesure en

¹¹⁶ EICHER (JC), GRUEL (L), Le financement de la vie étudiante, *Cahiers de l'OVE, La documentation Française*, 1997

¹¹⁷ Quotient familial ou pension alimentaire déductible, réduction d'impôt pour enfants poursuivant leurs études, etc.

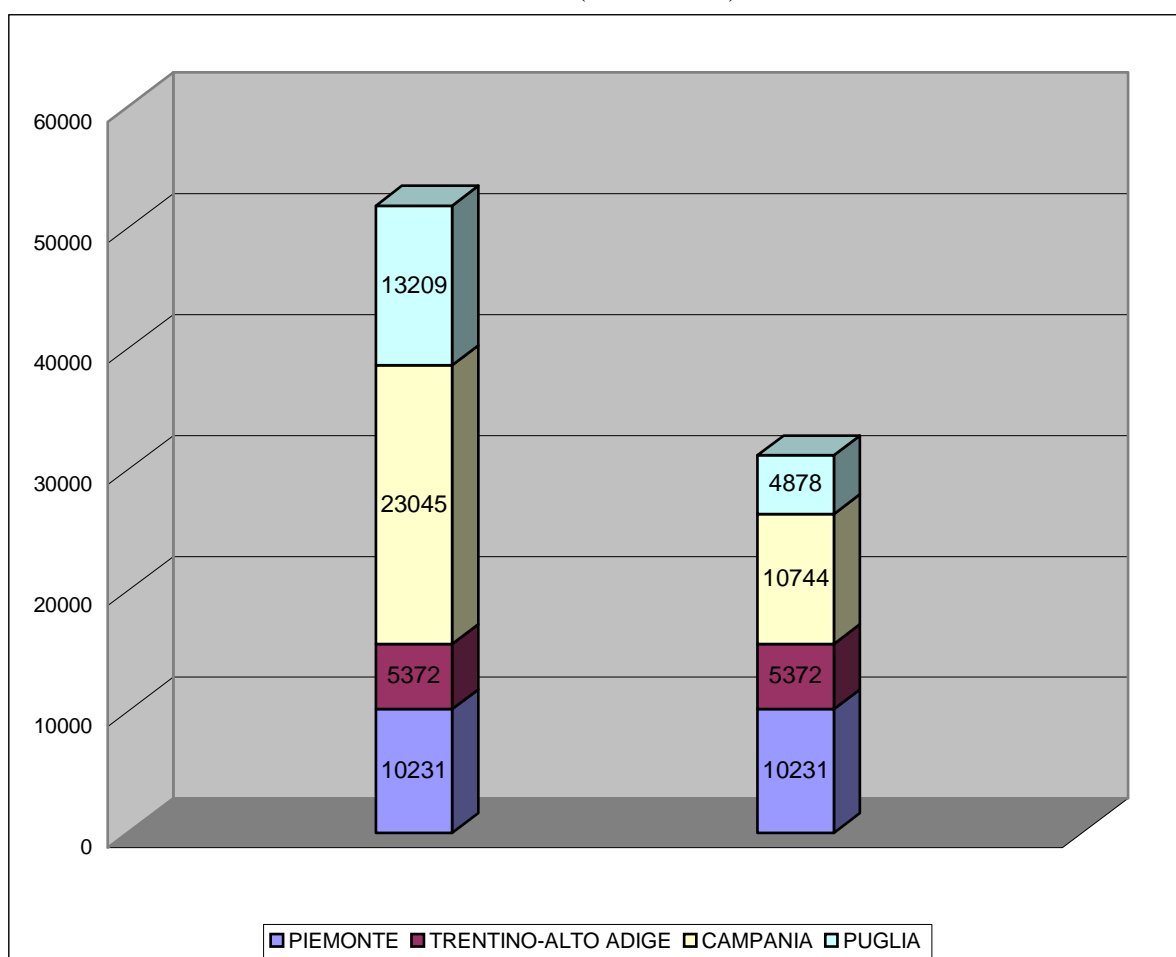
France, cette part est grande : c'est le cas notamment de l'hébergement et de la restauration assurés au domicile familial, dont bénéficient une grande partie des étudiants en premier cycle. C'est le cas également en France des subventions publiques réduisant le loyer des résidences universitaires (ALS), mais également des logements privés (APL) qui profitent à quasiment tous ceux se trouvant dans une situation de « décohabitation » et le coût modique des repas en Restaurant Universitaire. La CAF (Caisse d'allocations Familiales) et l'Etat, par le biais notamment des bourses sur critères sociaux, distribuent des aides souvent essentielles dans le budget (*stricto sensu*) des étudiants français. Au Royaume-Uni la pauvreté des aides publiques existantes est en fait le résultat d'un système de support qui a été altéré d'une façon importante durant les années 1980. Phil Pilkington nous donne un aperçu de cela, dans le livre collectif dirigé par Susanne Haselgrove sur l'expérience étudiante¹¹⁸. Le changement le plus considérable a été, selon lui, l'introduction des prêts étudiants en 1990. Phil Pilkington modélise par ordre décroissant les diverses sources de revenus perçus par les étudiants avant les années 80 et ceux perçus dans les années 90. La différence structurelle et quantitative est grande : Les emprunts viennent remplacer les bourses d'études, de nombreuses aides subsidiaires sont évincées, la proportion d'étudiants exerçant des emplois à mi-temps augmente rapidement. Peut-on parler pour autant de paupérisation du milieu étudiant ? Il est vrai que les étudiants au Royaume-Uni, sont de plus en plus amenés à contracter un emprunt pour couvrir le coût de leurs études et à s'endetter rapidement. Mais l'université en Angleterre accueille encore et toujours en majorité les enfants de la moyenne et grande bourgeoisie.

En Italie, c'est la famille qui demeure la principale source de revenus pour les étudiants, même si les régions (et non l'Etat, comme en France), en fonction de leurs moyens, tentent de pallier aux difficultés que rencontrent certaines familles pour la poursuite des études de leurs enfants. Les critères d'obtention d'une aide pour le paiement des frais de scolarité ou leur réduction, d'une bourse ou d'une chambre universitaire, sont nombreux et s'amoncellent d'une manière complexe. Ils prennent en compte, entre autres, le patrimoine des parents (notamment immobilier), la distance du domicile familial, etc. (voir la note n°19 de la présente partie). Au bout du compte, une proportion assez faible d'étudiants reçoit des prestations provenant des régions. D'après les données du Ministère Italien (MIUR) en 2002-2003, 183.728 étudiants italiens avaient été classés « attributaires » *idionei* (bénéficiaires et non bénéficiaires) (*beneficiari e non beneficiari*), mais seulement

¹¹⁸ HASELGROVE (S), *The student experience*, SRHE and Open University Press, 1994 (Ouvrage collectif)

132.953 avaient réellement reçu une bourse (*N° borse erogate*). On note aussi de profondes inégalités entre les régions italiennes, entre le nombre de bénéficiaires et le nombre de personnes dans le besoin, comme le montrent le tableau 51 et le graphique 11 ci-dessous. Alors que la région du Piémont, (comme celle du Trentino) par exemple, accorde autant de bourses qu'il y a de personnes remplissant tous les critères sociaux pour en bénéficier, plus on descend vers le sud, plus la différence se creuse entre le nombre de personnes dans le besoin et le nombre de bourses distribuées. Dans la région de Naples, moins d'un étudiant « nécessaire » sur deux reçoit une bourse sur critères sociaux et dans la région des Pouilles moins d'un sur trois.

**Graphique 11 : Nombre de bourses d'études accordées (à droite)
en fonction du nombre de classés « idonei » (à gauche)
par région, en Italie
2002-2003 (en effectifs)**



**Tableau 51 : Nombre de bourses d'études accordées
en fonction du nombre de classés *idonei* par région,
en Italie, 2002-2003 (en effectifs)**

Région		<u>Inscrits aux niveaux L et M universitaires</u>		
		Total	Dont handicap	dont extra UE
PIEMONTE Piémont	N° idonei (beneficiari e non beneficiari)	10.231	55	545
PIEMONTE	N° borse erogate	10.231	55	535
TRENTINO-ALTO ADIGE	N° idonei (beneficiari e non beneficiari)	5.372	6	175
TRENTINO-ALTO ADIGE	N° borse erogate	5.372	6	175
LAZIO	Borse di studio N° idonei (beneficiari e non beneficiari)	24.538	217	1.475
LAZIO	N° borse erogate	17.565	187	1.272
CAMPANIA	N° idonei (beneficiari e non beneficiari)	23.045	73	166
CAMPANIA	N° borse erogate	10.744	32	35
PUGLIA Les pouilles	N° idonei (beneficiari e non beneficiari)	13.209	46	209
PUGLIA	N° borse erogate	4.878	26	40

Source : <http://www.miur.it/>

En ce qui concerne les autres avantages dont peuvent bénéficier les étudiants boursiers, **le logement et la restauration** constituent aussi une aide non négligeable. Mais là encore, le nombre de bénéficiaires est relativement bas, en comparaison avec la France, on va le voir. De plus l'accès aux services de restauration, comme l'obtention d'une bourse, se fait sur critères sociaux. Ainsi le prix des repas varie suivant la situation économique de la famille de l'étudiant, contrairement au prix unique fixé par le CNOUS français. Des différences importantes selon les régions sont aussi à relever, comme le montre le tableau 52 ci-dessous :

**Tableau 52 : Places en résidence universitaire et repas distribués
selon la région, en Italie, 2004-2005 (en effectifs)**

Places en cité universitaire et repas distribués pour l'année 2004-2005				
Région / organisme pour le DSU (diritto allo studio universitario)	Places en cité universitaire au 1/11/2005	Repas distribués en 2005		
		En cantine gestion directe	En cantine gestion indirecte	Dans les services de restauration conventionnés
PIEMONTE	1 056	-	400 118	176 693
EDISU del Piemonte	1 056	-	400 118	176 693
VALLE D'AOSTA	-	392	-	19 486
Regione Val d'Aosta - D P E	-	392	-	19 486
LAZIO	2 021	457 782	691 132	128 767
LAZIODISU	1 980	457 782	559 781	55 089
Università LUMSA - Ufficio Diritto allo Studio	23	-	-	17 130
Università LUISS - Diritto allo studio	-	-	46 908	-
IUSM di Roma	18	-	-	15 650
Libera Università "Campus Bio-Medico" - Ufficio Diritto allo Studio	-	-	84 443	40 898
Università S. Pio V- Ufficio Diritto allo Studio	-	-	-	-
CAMPANIA	228	288 358	35 891	432 774
A.Di.S.U. Ateneo "Federico II"	185	-	-	305 794
ADISU della Seconda Università degli Studi di Napoli	-	-	-	22 826
EDISU di Salerno	32	250 876	-	40 599
ADISU dell'Università del Sannio	-	-	35 891	-
ADISU Università degli studi di Napoli "Parthenope"	11	-	-	56 739
ADISU "L'Orientale"	-	37 482	-	6 816
TOTALE ITALIA	32.602	6.312.388	9.168.201	4.949.912

Source : <http://www.miur.it>

En France, l'enquête nationale de l'OVE sur « les conditions de vie des étudiants »¹¹⁹ nous permet de nous éloigner de la vision misérabiliste du monde étudiant ou des discours sur la paupérisation. Toutefois elle cautionne les propos sur la dépendance financière des étudiants envers leur famille. Elle montre ainsi que les jeunes étudiants français ont un autofinancement faible, bénéficient d'une aide familiale très importante, mais aussi fortement contrôlée, différenciée selon le sexe et surtout inégale selon l'origine sociale. Cette inégalité apparaît cependant en partie compensée par les aides publiques (mais non exclusivement) attribuées sur critères sociaux. L'étude nous apprend également que les étudiants « âgés » ont un autofinancement plus élevé. Le CNOUS, opérateur du ministère de l'enseignement supérieur pour la gestion des bourses, instruit l'ensemble des demandes d'aides financières (bourses sur critère sociaux, bourses sur critères universitaires ou allocations d'études). En 2005-2006, les crédits d'Etat ont été attribués sous forme d'aide financière à 23 % de la population étudiante (comme le montrent les données publiées par le Centre en 2006, reportées dans le tableau 53 ci-dessous). L'échelon 0 correspond à ceux ne percevant pas de bourse, mais étant dispensés des frais d'inscription à l'université.

Tableau 53 : Nombre de bénéficiaires de bourses sur critères sociaux, en France, en 2005-2006 (en effectifs)

Echelons	Nombre de boursiers
Total	521 313
Echelon 0	48 926
Echelon 1 à 5	449 334

Quant au logement, le CNOUS et les CROUS gèrent l'un des plus grands parcs immobiliers de France. Les logements gérés par les Crous, à vocation sociale, accueillent chaque année environ 7 % des étudiants. L'offre de bourses et de logements universitaires en France est, en conséquent, environ 4 fois supérieure à celle de l'Italie. Ce qui n'est pas proportionnel au nombre d'inscrits, qui est à peine 1,2 fois supérieur. Le loyer moyen en cité Universitaire, est de 130 euros par mois avant déduction de l'aide au logement (ALS) pour une chambre de 9-10m². En Italie, de nombreux instituts privés, notamment religieux, proposent aussi des logements et des chambres aux étudiants. Ainsi les prix sont très variables, entre 150 euros pour une chambre double à plus de 500 euros selon le niveau de confort et les services disponibles (notamment les repas). A titre d'exemple, voici

¹¹⁹ Op. cit. Page 118

comment se sont réparties les prestations ou contributions publiques indirectes du CROUS d'Aix-Marseille en 2004-2005 :

Les Prestations du CROUS d'Aix-Marseille :

- La restauration :
 - 10 restaurants et 15 cafétérias sur les 3 villes
- Le logement : 8 502 étudiants logés en résidences universitaires (chambres & appartements)
- Les bourses de l'enseignement supérieur :
 - 27 549 boursiers
 - 193 prêts d'honneur, 370 compléments de bourses
- Le service social : 12 413 étudiants reçus en 2005
- Le service culturel : 133 planches BD, 38 nouvelles, 40 photos, 70 projets culture actions...
- L'emploi temporaire : 869 offres d'emplois
- Le logement chez les particuliers : 712 offres de logement
- l'accueil des étudiants étrangers : 2 749 étudiants logés

Tout ceci contraste grandement avec la situation en Angleterre, où les contributions publiques indirectes sont très faibles, car les types de soutien financier tels les aides au logement ou le prix bas des repas en restaurants universitaires (en partie payés par l'Etat ou les régions) sont inexistantes. Il n'existe pas non plus, comme nous l'avons déjà spécifié, d'équivalent aux cités universitaires ou aux *collegi* italiens qui accueillent en premier lieu les étudiants boursiers et dont le prix du loyer défie toute concurrence. Les loyers demandés par les établissements locatifs universitaires britanniques sont de très loin supérieurs à ceux des cités universitaires françaises comme le montre le tableau n°54 suivant (à Bristol en moyenne 450 euros par mois.) A cela s'ajoutent notamment la caution (à Bristol, de 200 livres (293 euros) par trimestre, remboursables à la fin de l'année) et l'assurance. Que les étudiants anglais aient un logement dans le secteur public ou privé, comme le dévoilent les enquêtes britanniques à ce sujet, le loyer représente toujours environ la moitié de leurs dépenses (cf. graphique 12 suivant). Et ceci parce que l'université, qui fixe les prix, le fera en fonction de ceux du parc immobilier environnant dont la variabilité est forte, qu'il s'agisse de campus ou d'établissement au cœur de la ville et/ou londoniens ou provinciaux. Bristol, comme Aix dans leurs pays respectifs, sont parmi les villes les plus chères en ce qui concerne l'immobilier (si l'on exclut les

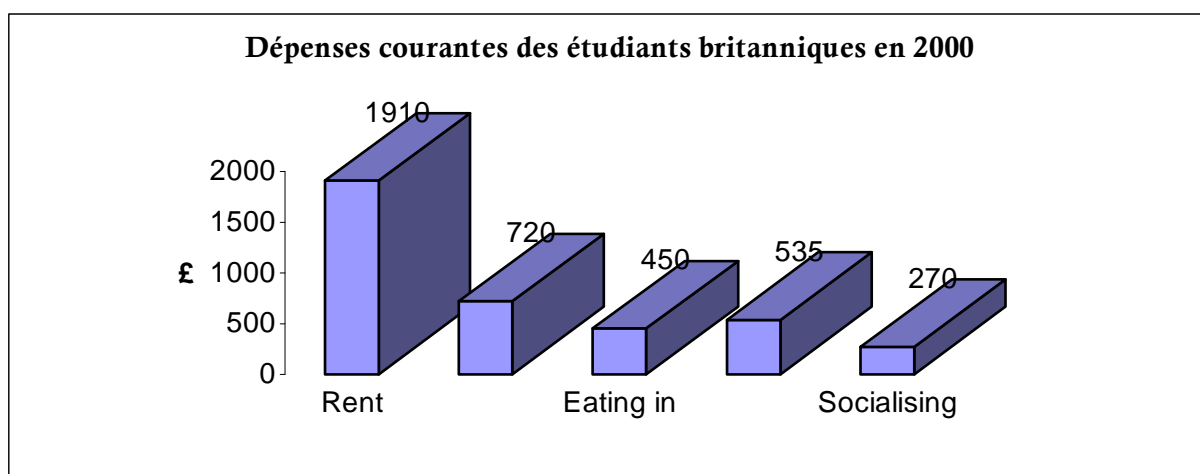
capitales : Londres et Paris qui sont les plus onéreuses). En Italie le schéma est quelque peu différent, Turin parmi les villes du nord et notamment de la Lombardie et de l'Emilia-Romania conserve des loyers dans la moyenne nationale.

Tableau 54 : Prix de chambres universitaires à Bristol en 2005, selon le nombre de places, l'aire géographique et les services qu'elles offrent

SELF-CATERING RESIDENCES - 38 WEEK CONTRACT					
Durdham Hall	Stoke Bishop	224	38	single	£2774 (4073 euros)
Goldney Hall	Clifton	263	38	single	£3154-£3382
Sinclair House	Clifton	60	40	single	£2774
University Hall	Stoke Bishop	306	38	single	£2356-£2660
Winkworth House	Clifton	127	38	single	£3154
			38	flatlet	£4104
Other Student Houses	Various	avr-46	38	single	from £2318
			38	shared	£1634

Comme le montre le graphique ci-dessous, c'est bien le loyer en Angleterre qui représente de loin la plus grande part des budgets étudiants. A des dépenses d'ordre vital (se loger, manger...) s'en ajoutent d'autres liées, par ailleurs, aux modes de sociabilités. Ainsi sur les cinq postes budgétaires les plus importants en Angleterre, trois méritent notre attention : le téléphone mobile, les voyages et ce que les anglo-saxons nomment « *socialising* », qui comprend de multiples activités, essentiellement autour de sorties au pub. A ce niveau, des divergences importantes existent entre les pays et au sein de chacun d'entre eux, en fonction des origines sociales et culturelles des étudiants.

Graphique 12



Source : The Times higher education supplement

A ces différences substantielles, il faut ajouter les frais occasionnés par la vie universitaire, notamment **les frais d'inscription**. Que ce soit dans leurs universités d'origine ou pendant leurs séjours, les étudiants Erasmus sont face à des situations bien différentes. Au Royaume-Uni le montant maximum applicable pour les frais d'inscription à l'université n'a cessé d'augmenter ces dernières années. En 2006, la majorité des universités avait fixé ce montant au niveau du seuil légal de 3000 livres sterling (4.405 euros), (variable selon le cursus et l'origine géographique des étudiants nous l'avons vu). La grande nouveauté de la politique Tony Blair, réside dans le fait que les nouveaux entrants ne doivent plus payer ces *tuitions fees* avant ou durant leurs cursus universitaires s'ils ne le désirent pas, mais une fois diplômés et en possession d'un travail bien rémunéré. Bien que le système de prêts soit très développé outre-Manche (sans commune mesure avec son développement en France et surtout en Italie où s'endetter pour étudier ne fait pas partie des usages), il existe encore des bourses distribuées sur critères sociaux (*Student Maintenance grants*). Ainsi, si les revenus annuels de la famille de l'étudiant ne dépassent pas 15 000 livres sterling (22 024 euros), la bourse sera de 27 000 livres par an (33 228 euros). Puis ce montant diminue jusqu'à ce que les revenus de la famille dépassent 33 000 livres (48 452 euros), auquel cas, l'étudiant n'a droit à aucune aide publique, mais il peut toujours s'adresser aux banques qui accordent des prêts à taux réduits. Les universités offrent aussi individuellement des bourses. Mais les aides publiques (directes aux étudiants) ont globalement considérablement décliné et sont devenues de plus en plus ciblées en Angleterre. Voyons ce qu'il en est pour l'université de Bristol.

Alors qu'au début du 21^{ème} siècle les étudiants du premier niveau universitaire plein temps (*Full-time undergraduate student*) devaient s'acquitter, en moyenne, de la somme de 1200 livres sterling (1762 euros) par an pour s'inscrire dans la plupart des cursus de l'université de Bristol, les nouveaux inscrits en 2006, ont vu ce montant plus que doubler pour atteindre 3000 livres sterling (4.405 euros). Les étudiants étrangers à temps plein, quant à eux, pour les mêmes cursus, devaient payer entre 9600 livres (14095 euros) et 23 100 livres (33916 euros) selon les années et les cursus universitaires. Théoriquement les étudiants Erasmus doivent s'acquitter des droits de scolarité dans leur pays d'origine, mais face à l'augmentation constante des frais de scolarité et à la baisse de la demande de mobilité par le programme ERASMUS des britanniques, il a été récemment établi, à Bristol, que les étudiants passant une année entière à l'étranger par le programme Erasmus seraient dispensés du paiement des droits, si (et seulement si), cette année repousse

l'obtention du diplôme d'un an. Le cadre ci-dessous, issu du guide des études de l'université de Bristol, montre que les étudiants étrangers, là-encore, ne sont pas logés à la même enseigne. Ainsi les *Overseas students* non seulement ne reçoivent pas l'aide à la mobilité de l'Union Européenne, mais doivent, à Bristol, payer également des frais d'inscription relativement élevés lorsqu'ils partent à l'étranger.

University of Bristol home students pay the following

Les étudiants britanniques de l'université de Bristol payent :

Whole Year Abroad (<i>pour une année entière</i>)	Regulated £0 fee <i>Pas de frais</i>
On 4yr degree - (Half Year as ERASMUS) <i>Pour un master- un semestre ERASMUS</i>	£570
3 year degree (3-6 months on exchange) <i>Pour une licence (3-6 mois en échanges)</i>	Regulated Full Fee £1,175

Overseas students pay the following:

Les étudiants étrangers payent:

Whole Year Abroad (<i>pour une année entière</i>)	1/4 overseas fee rate <i>1/4 des frais d'inscription pour étrangers</i>
Half year as ERASMUS <i>un semestre ERASMUS</i>	5/8 overseas fee rate Arts (<i>letters</i>) = £6,750 Science(s) = £8,775
Source: http://www.bris.ac.uk/academicregistry/fees/guidance05	

En Italie et en France, les étudiants Erasmus, qu'ils partent trois mois ou un an, doivent payer leurs frais d'inscription dans leur université d'origine. Mais, là encore, faire des études à l'université semble en France beaucoup plus harmonisé et moins cher qu'en Italie. En France, les droits d'inscription en Licence à l'université sont toujours inférieurs à 400 euros pour un étudiant non boursier. Ainsi à l'université de Provence les droits d'inscription en 2006-2007, sans Sécurité sociale, étaient de 181.62 €, (sécurité sociale incluse, de 370.62 €). Néanmoins, face aux difficultés financières que rencontrent les universités et les départements en leur sein, ces derniers, de plus en plus souvent, ont recours à des stratégies pour obtenir des fonds supplémentaires. Les Masters, en particulier, pratiquent ce que l'UNEF appelle des "frais d'inscriptions illégaux", qui peuvent varier entre une centaine d'euros et plus de 5000 euros, touchant également quelquefois de manière discriminatoire les étudiants étrangers. Officiellement facultatifs, ils correspondent souvent à des prestations relevant des missions du service public de l'université (accès aux conférences, accès élargi à la BU...), accès au service des stages ou bien aux photocopies.

A l'université de Turin, le montant des frais d'inscription (*tasse universitaria*), varie en fonction de deux critères. Le premier, comme en Angleterre est celui de la typologie d'inscription (temps partiel ou temps plein). Le second correspond à la situation économique de la famille nucléaire. Pour obtenir une réduction des taxes, comme pour l'obtention d'une bourse, l'étudiant turinois doit faire une demande, qui sera évaluée en fonction de la déclaration ISEE (*Indicatore situazione Economica Equivalente*). Comme pour le prix du restaurant universitaire, il existe différents échelons (*fascie*). Pour être à l'échelon 1, les revenus de la famille de l'étudiant ne doivent pas dépasser 10 000 euros annuels, à l'échelon 2, 20 000 euros et ainsi de suite jusqu'à l'échelon 6. Pour les non boursiers, le paiement des frais se fait en deux fois, en octobre et en mars. A l'université de Turin (*Università degli studi di Torino* et non à *Politecnico*, où l'inscription coûte environ le double), l'étudiant pour une *Laurea* s'acquitte ainsi deux fois de 300 euros auxquels s'ajoutent différentes taxes. C'est donc bien en France, en province du moins, où le coût des études universitaires semble le plus faible. En Italie, le maintien au domicile familial permet de compenser les frais non négligeables qu'engendre la poursuite des études et autorise certaines dépenses que l'autonomie résidentielle de certains étudiants rend difficile. Au Royaume-Uni enfin, les prêts et/ou aides familiales permettent aux étudiants de s'adonner à de nombreuses sorties dispendieuses. Mais le budget n'est pas le seul élément influant les pratiques et loisirs étudiants comme nous allons le voir.

4.4.2 Des loisirs socialement et nationalement construits

Bien qu'influente à plusieurs titres, la situation économique des étudiants Erasmus ne peut expliquer à elle seule les pratiques diversifiées en matière de loisirs. Certaines différences quantitatives et qualitatives observées ne sont en fait qu'indirectement liées au capital économique possédé. L'âge, le capital culturel et migratoire des familles, semblent être des éléments déterminant fortement les pratiques des étudiants Erasmus. En effet, nous avons observé une distraction juvénile, qui rythme la semaine avec des sorties et des soirées évoquant le divertissement, à travers des rassemblements entre amis en fonction des lieux d'animation de la ville. En dehors de la fréquence et de la récurrence des propos à ce sujet chez les étudiants Erasmus, les formes de l'activité ne se différencient pas vraiment de celles des étudiants sédentaires. La décohabitation et la vie festive semblent pourtant participer à une sous-culture qui se justifie, selon les étudiants, par la particularité de cette année libérée de la tutelle familiale, des pressions exercée par le corps enseignant et écartées des futures responsabilités d'un travail rémunéré, au sein d'un monde universitaire

nouveau. « Faire la fête » est la raison essentielle de se retrouver en groupe, nous dit Olivier Galland dans le monde des étudiants¹²⁰. Cogneau (D) et Donnat (O)¹²¹, parlent de « culture des sorties » chez l'ensemble des étudiants. Mais ceci pourrait tout aussi bien correspondre (si nous généralisons) au monde étudiant Erasmus. Pourquoi alors l'expérience Erasmus est-elle vécue et décrite comme si unique?

Dans une autre étude¹²², nous avons dégagé (en examinant le questionnaire d'Olivier Galland), en quoi l'imprécision du terme « sortie » qui peut englober tout un ensemble de pratiques (de la « balade » en colline à la sortie en discothèque en passant par des repas entre amis), pouvait amener à des interprétations diverses. Nous avons vu qu'à l'université de Provence, au terme d'une analyse d'entretiens, les étudiants sortent le soir de manière modérée et c'est souvent pour se rendre chez des amis (et beaucoup plus rarement en discothèque ou dans des bars). Toutefois, dans l'ensemble, ils ont de nombreux loisirs quotidiens, comme la lecture, l'écoute musicale, l'informatique, les jeux de cartes. L'étude et le recodage de la question ouverte de notre questionnaire sur le type de loisirs des étudiants Erasmus sortants des trois universités, nous permet de souligner, qu'ils s'adonnent également à de nombreux loisirs en plein air et à des « balades », notamment pendant les week-ends et les vacances scolaires. Certains énoncent même la pratique de loisirs « intelligents » qui leur permet tout en se relaxant, d'enrichir leurs connaissances.

La pratique d'un sport régulier est citée par environ un étudiant sur deux dans les trois universités, (parmi les Erasmus et les sédentaires). Comme pour l'exercice d'une activité rémunérée, les différences que nous observons entre les populations sont davantage qualitatives que quantitatives. Contrairement à ce que nous pourrions penser, le climat et la situation géographique de la ville ne jouent qu'un rôle extrêmement limité sur le développement de certaines activités plutôt que d'autres. Les activités extérieures sont davantage à relier à des traditions sportives bien ancrées dans les pays, comme le cricket en Angleterre ou le football en Italie. On constate aussi, dans nos échantillons, une corrélation entre l'origine sociale et la pratique de certains sports. Comme l'a démontré Pierre Bourdieu dans « la distinction », l'opposition principale, selon le volume global de capital, s'établit entre les sports vus comme « distingués » par leur rareté, de ceux considérés comme vulgaires, parce qu'à la fois faciles et communs. La probabilité pour les différentes

¹²⁰ Op. cit. Page 133

¹²¹ COGNEAU (D), DONNAT (O), *Les pratiques culturelles des français 1973-1989*, La découverte, Ministère de la culture et de la communication, 1990

¹²² Op. Cit. BALLATORE (M)

« classes » de pratiquer certaines activités doit beaucoup au passé des distributions. Ainsi l'image « aristocratique » de sports comme le tennis ou l'équitation peut survivre à la transformation relative des conditions matérielles de l'accès. Le sens de légitimité des pratiques, est ainsi fonction de leur valeur « distributionnelle », mais aussi du degré qu'elles prêtent à « l'esthétisation », dans la pratique ou dans les discours. Les sports pratiqués en des lieux réservés et séparés, à des moments de son choix, seul ou avec des partenaires choisis, sont effectivement dans notre enquête l'apanage des étudiants d'origine sociale élevée.

Ainsi l'équitation et le tennis sont plus fréquemment cités chez les étudiants Erasmus sortants d'Aix-Marseille, que chez les étudiants français de la population témoin. Les étudiantes turinoises sédentaires, pour prendre un autre exemple, sont plus nombreuses à faire du stretching ou de la gymnastique. Les étudiantes Erasmus citent davantage la natation. Bien que Marseille soit une ville maritime entourée de calanques et Turin à une heure des Alpes, se sont les Bristolien, qui relatent le plus de sports de montagne, (ski, escalade, randonnée) et de mer, (canoë, aviron, voile). On reconnaît chez les Erasmus britanniques la dynamique du rêve de « vol social »¹²³ à la base de pratiques comme la voile, le ski, le windsurf, qui ont en commun de demander un fort investissement de capital culturel, dans l'exercice même de la pratique, la préparation, l'entretien et l'utilisation des instruments. Mais surtout peut-être dans la verbalisation des expériences. Tout ceci va dans le sens d'une construction sociale et nationale du sport. Les étudiants Erasmus étant en moyenne d'origine sociale plus élevée par rapport aux étudiants sédentaires, on relève une plus grande diversité des activités de loisirs. Du nord au sud, la situation socioéconomique de la famille aura un rôle au moins indirect sur la pratique d'activités à forte appropriation symbolique et matérielle.

De même, comme Vassiliki Papatsiba¹²⁴ l'avait également relevé dans son étude automatique du discours où le mot « opéra » était cité 23 fois, les loisirs autour des spectacles cultivés sont très souvent mis en avant. L'auteur s'interroge alors sur les pratiques mentionnées par convenance. Or, il semble que nous sommes loin de la convenance et qu'étant donnée l'origine sociale élevée de la grande majorité des étudiants interrogés, ceci ne nous paraît aucunement « suspect ». On constate ainsi que les étudiants

¹²³ BOURDIEU (P), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, les éditions de minuit, 1979, p670p. Page 243

¹²⁴ Op. Cit. *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*. Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Jacky BEILLEROT, soutenue le 20 décembre 2001 à l'Université Paris 10.

Erasmus vont plus souvent au théâtre que leurs homologues sédentaires, comme le montre le tableau n°55 suivant issu de notre enquête par questionnaire : 32,4% des étudiants Erasmus ont indiqué ne jamais aller au théâtre durant l'année universitaire contre 48,3% des sédentaires. La ville et l'accessibilité de son offre culturelle aux étudiants peut permettre d'expliquer une partie des différences entre les universités, mais pas seulement. Car l'origine sociale influe de manière significative sur la fréquentation des théâtres et opéras. Ainsi à l'université de Provence et plus généralement parmi les populations sédentaires, où existe une proportion plus grande d'étudiants d'origine sociale modeste, on constate aussi une fréquentation mineure des opéras et théâtres. Mais qu'en est-il des « sorties » moins cultivées, au sein de bar ou au pub par exemple ?

Tableau 55: Fréquentation des théâtres par les étudiants Erasmus et sédentaires selon l'université d'origine, l'année précédant le départ à l'étranger –2004-2005- (en pourcentage)

	ERASMUS Provence	Témoin Provence	ERASMUS Turin	Témoin Turin	ERASMUS Bristol	Témoin Bristol	Ensemble ERASMUS	Ensemble Témoin
Jamais	41,3	66,6	26	43,1	25,6	37	32,4	48,3
Quelquefois dans l'année	54,2	32,4	66,9	52,9	74,4	61	63,2	49,2
Plusieurs fois par mois	4,5	0,9	7,1	3,9	0	2	4,4	2,5
Toutes les semaines	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL (N=)	100 (155)	100 (105)	100 (127)	100 (153)	100 (82)	100 (100)	100 (364)	100 (358)

$$\chi^2 = 17,0 \text{ p} < 0,001$$

Source : enquête par questionnaire

$$\chi^2 = 9,4 \text{ p} < 0,01$$

$$\chi^2 = 4,7 \text{ p} < 0,10$$

$$\chi^2 = 19,5 \text{ p} < 0,001$$

Pour les étudiants de l'université de Bristol, le pub peut difficilement être détaché des pratiques de sociabilité élective : c'est là que les étudiants se donnent rendez-vous et qu'ils passent la majorité de leurs soirées. Quelquefois ils y mangent aussi entre midi et deux heures ou s'y rendent à la sortie des cours. Et ceci plusieurs fois par semaine pour la majorité d'entre eux. Ainsi, ils disent eux-même que c'est un lieu où ils « se socialisent avec leurs ami(e)s » (*I socialize with my friends*). Certains d'entre eux réalisent, que cette pratique est un rituel de la vie étudiante, auquel il faut adhérer sous peine d'exclusion. Dans le tableau 55b ci-dessous on peut relever que 12% des étudiants de la population témoin britannique ont énoncé une fréquentation quotidienne des pubs, contre 3,3% des

italiens et aucun étudiant français des populations témoins. La fréquence hebdomadaire semble concerner davantage les étudiants Erasmus avec une différence de pratiquement 20 points entre Turinois et Bristolien et d'environ 40 points entre Provençaux et Bristolien (cf. tableau 55a). En outre, la fréquentation des bars et des pubs pour les Turinois et les Provençaux augmente lors du séjour Erasmus (T2) par rapport à celle de l'année antérieure (T1). Ceci peut être dû à l'offre de divertissements dans les pays d'accueil (principalement l'Angleterre et l'Espagne), mais aussi à une forme de sociabilité, que l'éloignement des injonctions, des pressions scolaires et sociales locales rend possible.

**Tableau 56a : Fréquentation des bars ou pubs par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude*
–2004-2005- (en pourcentage)**

	ERASMUS PROVENCE		ERASMUS TURIN		ERASMUS BRISTOL		ENSEMBLE T1	ENSEMBLE T2
	T1	T2	T1	T2	T1	T2		
Jamais	7,7	2,6	1,6	3,1	0	1,2	3,8	2,6
Quelquefois dans l'année	23,9	22,1	9,4	13,4	4,9	1,2	14,6	14,3
Plusieurs fois par mois	46,4	24,7	44,9	22,0	24,4	23,2	40,9	23,4
Toutes les semaines	21,9	39,0	39,4	48,0	68,3	64,6	38,5	47,9
Tous les jours	0	11,7	4,7	13,4	2,4	9,8	2,2	11,8
TOTAL (N=)	100 (155)	100 (154)	100 (127)	100 (127)	100 (82)	100 (82)	100 (364)	100 (363)

$$\chi^2 = 39,8 \text{ p} < 0,001$$

$$\chi^2 = 17,8 \text{ p} < 0,001$$

$$\chi^2 = 6,5 \text{ p} < 0,10$$

$$\chi^2 = 46,3 \text{ p} < 0,001$$

Ce tableau se lit ainsi : 7,7% des étudiants Erasmus de l'université de Provence ont déclaré ne jamais être allés dans des bars ou des pubs l'année précédant le départ en Erasmus.

*NB : Lors du séjour Erasmus = T2. L'année antérieure = T1

Tableau 56b : Fréquentation des bars ou pubs par les étudiants sédentaires selon l'université d'origine–2004-2005- (en pourcentage)

	Témoin PROVENCE	Témoin TURIN	Témoin BRISTOL	Ensemble
Jamais	5,7	1,9	1	2,8
Quelquefois dans l'année	38,1	22,9	4	22,1
Plusieurs fois par mois	42,9	30,1	25	32,4
Toutes les semaines	13,3	41,8	58	38,0
Tous les jours	0	3,3	12	4,7
TOTAL (N=)	100 (105)	100 (153)	100 (100)	100 (358)

$$\chi^2 = 82,0 \text{ p} < 0,001$$

Source : enquête par questionnaire

A l'université de Turin, les sorties se font en général tard le soir, soit à l'heure de l'apéritif, dans des bars ou sur des terrasses grouillantes et bruyantes, soit après le dîner, sur les places, sous les *portici*. On prend alors un verre ou une glace ou encore on se contente de « *vasche* » : aller-retour d'un bout à l'autre de la rue en discutant. Les bars sont ouverts tard la nuit, contrairement aux pubs anglais et il existe de nombreux centres sociaux (*circoli d'arte, centri sociali*) qui ne demandent pas de paiement à l'entrée, comme alternative aux discothèques. Contrairement aux sorties dans les bars et les cafés, la sortie en discothèque (*club*) est une activité beaucoup plus controversée. Le tableau 57a suivant montre que plus d'un quart des Erasmus provençaux et turinois interrogés ont énoncé ne jamais y aller dans leurs pays d'origine. Les étudiants bristoliens sont ceux qui indiquent la plus grande fréquentation de ces lieux : 59,8% y allaient toutes les semaines l'année précédant leur séjour, contre 4,5% des Provençaux et 8,7% des Turinois. Mais il faut savoir que l'entrée dans un *Club* en Angleterre n'est pas très coûteux, au contraire des prix pratiqués en Italie et en France, quelquefois même discriminants en fonction du sexe. En Angleterre, les *clubs* optent pour des tarifs uniques et bas. De plus, les pubs doivent fermer légalement à 23h00, les *clubs*, prennent donc le relais des soirées étudiantes britanniques. Mais, là encore à la différence des discothèques françaises et italiennes, ils ferment eux-aussi relativement tôt, vers une heure du matin.

Tableau 57a : Fréquentation des discothèques par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude*
—2004-2005- (en pourcentage)

	ERASMUS PROVENCE		ERASMUS TURIN		ERASMUS BRISTOL		ENSEMBLE	ENSEMBLE
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Jamais	30,3	18,8	28,3	19,7	4,8	4,8	23,9	16,0
Quelquefois dans l'année	43,9	38,3	35,4	37,0	7,3	24,4	32,7	34,7
Plusieurs fois par mois	21,3	18,2	27,6	18,1	28,1	36,6	25,0	22,3
Toutes les semaines	4,5	24,7	8,7	25,2	59,8	34,2	18,4	27,0
TOTAL (N=)	100 (155)	100 (154)	100 (127)	100 (127)	100 (82)	100 (82)	100 (364)	100 (363)

$$\chi^2 = 26,7 \text{ p} < 0,001 \quad \chi^2 = 14,8 \text{ p} < 0,005 \quad \chi^2 = 14,2 \text{ p} < 0,005$$

$$\chi^2 = 12,4 \text{ p} < 0,01$$

Ce tableau se lit ainsi : 30,3% des étudiants Erasmus de l'université de Provence ont déclaré ne jamais être allés en discothèque l'année précédant le départ en Erasmus

*NB : Lors du séjour Erasmus =T2. L'année antérieure =T1

Source : enquête par questionnaire

Tableau 57b : Fréquentation des discothèques par les étudiants sédentaires selon l'université d'origine
–2004-2005- (en pourcentage)

	Témoïn PROVENCE	Témoïn TURIN	Témoïn BRISTOL	Ensemble
Jamais	28,6	37,9	3,0	25,4
Quelquefois dans l'année	42,9	38,6	8,0	31,3
Plusieurs fois par mois	21,9	17,6	49,0	27,7
Toutes les semaines	6,6	6,0	40,0	15,6
TOTAL	100	100	100	100
(N=)	(105)	(153)	(100)	(358)

$$\chi^2 = 129,9 \text{ } p < 0,001$$

Qu'advient-il pendant le séjour Erasmus ? Les loisirs à l'étranger chez les étudiants Erasmus français et italiens seront-ils moins organisés autour d'activités culturelles et exclusives, comme la pratique régulière d'un sport individuel, la fréquentation des salles de théâtre ou de cinéma ? En effet, ce sont les lieux où il sera possible de maximiser les opportunités de rencontre que les étudiants Erasmus semblent privilégier à l'étranger, (du moins dans un premier temps), quel que soit le goût plus ou moins prononcé pour ce type de lieux. Ainsi avant le séjour, 23,9% des étudiants Erasmus disaient ne jamais aller en discothèque, pendant leur séjour ils n'étaient plus que 16% dans ce cas. Inversement, le pourcentage de ceux qui les fréquentaient hebdomadairement avait augmenté d'environ 10 points. Dans les discours, les étudiants évoquent la volonté de « ne pas se retrouver seul ». C'est la peur de la solitude qui semble pousser à ce type d'activités, c'est aussi la tâche d'un étudiant dont l'expérience sera contée.

4.4.3 Une homogénéisation des pratiques de loisir à l'étranger ?

La majorité des Erasmus considèrent que l'arrivée dans une ville nouvelle entraîne le devoir de connaître la quasi-totalité des offres de divertissements nocturnes et de pouvoir discourir sur la qualité de tel endroit, la ringardise de la musique de tel lieu. D'ailleurs, à la division souvent mise en avant dans les travaux de sociologie entre des sorties masculines plus « extraverties », (sorties en discothèque, en soirées étudiantes, dans les pubs ou les spectacles sportifs...) et des sorties féminines qui sont, d'une certaine manière, plus cultivées, (cinéma, musée, théâtre, etc.) s'oppose une plus grande homogénéité asexuée des pratiques étudiantes à l'étranger. La solide mixité de la population Erasmus et l'éloignement du foyer familial contribuent ainsi à une homogénéisation des pratiques.

La sortie la plus fréquemment citée par l'ensemble des étudiants (en dehors de celle au domicile des « amis » par l'échantillon français, au sein de pubs ou de bars pour l'échantillon anglais et italien) concerne le cinéma, que nous pourrions considérer comme une sortie de type « cultivé ». Là encore, les étudiants Erasmus, ne se distinguent guère par rapport à la population témoin. Cependant, comme pour la pratique régulière d'un sport ou d'un art, lors du séjour Erasmus, les étudiants diminueront quelque peu la régularité de ces sorties, pour des raisons notamment langagière, mais pas seulement. Ainsi avant leur séjour, les étudiants Erasmus n'étaient que 2,7% à ne jamais aller au cinéma, ils sont 16,3% dans ce cas à l'étranger. De même 36% y allait plusieurs fois par mois l'année précédant leur départ contre 22% durant leur séjour (Cf. tableau n°57 suivant).

Tableau 58: Fréquentation des salles de cinéma par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude*
–2004-2005- (en pourcentage)

	ERASMUS PROVENCE		ERASMUS TURIN		ERASMUS BRISTOL		ENSEMBLE T1	ENSEMBLE T2
	T1	T2	T1	T2	T1	T2		
Jamais	1,9	19,5	4,7	16,5	1,2	9,7	2,7	16,3
Quelquefois dans l'année	58,1	56,5	45,7	53,5	53,7	47,6	52,7	53,4
Plusieurs fois par mois	36,1	18,8	33,9	20,5	39	30,5	36,0	22,0
Toutes les semaines	3,9	5,2	15,7	9,5	6,1	12,2	8,6	8,3
TOTAL (N=)	100 (155)	100 (154)	100 (127)	100 (127)	100 (82)	100 (82)	100 (364)	100 (363)

$$\chi^2 = 31,0 \quad p < 0,001$$

$$\chi^2 = 15,3 \quad p < 0,005$$

$$\chi^2 = 8,3 \quad p < 0,10$$

$$\chi^2 = 47,1 \quad p < 0,001$$

Ce tableau se lit ainsi : 1,9% des étudiants sortants de l'université de Provence en 2004-2005, ont déclaré ne jamais être allés au cinéma l'année précédant le départ en Erasmus

*NB : Lors du séjour Erasmus = T2. L'année antérieure = T1

Source : enquête par questionnaire

Les loisirs solitaires, tels que la pratique d'un instrument, l'écoute de musique ou la lecture sont aussi moins fréquents chez les Erasmus à l'étranger que chez l'ensemble des étudiants. Ce qui distingue les étudiants Erasmus, surtout français et italiens, de leurs homologues sédentaires est en fait cette recherche effrénée du contact, du fait de la perte (provisoire) du réseau familial et amical dont la construction a été longue. Par contre, l'étudiant Erasmus britannique, qui a souvent déjà connu un « déracinement », aura des pratiques de sociabilité plus ou moins semblables avant et pendant le séjour. Pour

beaucoup d'étudiant Erasmus, la nouveauté que constitue l'éloignement du cocon familial et/ou amical renforcera un comportement grégaire. De même, il semblerait que l'éloignement des habitudes familiales cultivées pour une classe sociale moyenne ou supérieure, dont les codes sont en général fortement visibles, autorise (provisoirement) chez les étudiants Erasmus un écart des conventions. Tout se passe comme si, plus la distance qui sépare les étudiants de leur famille est grande, plus ils privilégient des loisirs éloignés de ceux qui les distinguent des autres groupes sociaux dans leurs pays respectifs. L'exemple de la fréquentation des musées montre cependant la complexité et l'entrelacement de facteurs sociaux, économiques et politiques dans l'engendrement des pratiques de loisirs étudiants. Pour les Turinois cette pratique cultivée diminue lors du séjour Erasmus, mais pas pour les Provençaux et les Bristolien, comme le montre le tableau n°59a ci-dessous. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer en partie cette situation : l'offre culturelle et son accessibilité dans les villes choisies pour l'enquête (la ville de Turin possède par exemple de nombreux musées ¹²⁵) et l'éloignement plus ou moins grand de la tutelle familiale dans le pays d'origine.

**Tableau 59a: Fréquentation des musées par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'études*
–2004-2005- (en pourcentage)**

ERASMUS PROVENCE		ERASMUS TURIN		ERASMUS BRISTOL		Ensemble T1	Ensemble T2
T1	T2	T1	T2	T1	T2		
Jamais	29,0 19,5	4,7 30,7	18,3 13,4	18,1 22,0			
Quelquefois dans l'année	62,6 52,6	81,9 61,4	79,3 62,2	73,1 57,9			
Plusieurs fois par mois	8,4 27,9	13,4 7,9	2,4 24,4	8,8 20,1			
TOTAL (N=)	100 100 (155) (154)	100 100 (127) (127)	100 100 (82) (82)	100 100 (364) (363)			

$$\chi^2 = 20,5 \text{ p} < 0,001$$

$$\chi^2 = 29,7 \text{ p} < 0,001$$

$$\chi^2 = 17,0 \text{ p} < 0,001$$

$$\chi^2 = 23,9 \text{ p} < 0,001$$

Ce tableau se lit ainsi : 29,0% des étudiants sortants de l'université de Provence ont déclaré ne jamais être allés au musée l'année précédant le départ en Erasmus

*NB : Lors du séjour Erasmus =T2. L'année antérieure =T1

¹²⁵ Le Musée Egizio, fondé en 1824, est l'un des plus importants musées d'Égyptologie du Monde, juste après celui du Caire. Il est intéressant de noter également qu'en 1861, Turin devient la première capitale du royaume d'Italie, avant de perdre ce rôle en 1865, au profit de Florence qui la perdit à son tour quand Rome devint capitale en 1870.

**Tableau 59b: Fréquentation des musées par les étudiants sédentaires
selon l'université d'origine
-2004-2005- (en pourcentage)**

	Témoïn PROVENCE	Témoïn TURIN	Témoïn BRISTOL	ENSEMBLE
Jamais	48,6	20,2	31	31,6
Quelquefois dans l'année	48,6	63,4	66	59,8
Plusieurs fois par mois	2,8	16,3	3	8,6
TOTAL	100	100	100	100
(N=)	(105)	(153)	(100)	(358)

$$\chi^2 = 37,2 \quad p < 0,001$$

Source : enquête par questionnaire

La différence, en ce qui concerne les loisirs, entre étudiants en Sciences et étudiants en Lettres et Sciences humaines (qui en général ont des activités plus cultivées¹²⁶), se voit aussi réduite à l'étranger. Néanmoins les extraits d'entretiens suivants, nous rappellent que certaines activités de loisir (comme l'utilisation ludique de l'ordinateur) et le sport se conjuguent plus souvent au masculin. Les pratiques culturelles (théâtres, musées, etc.) quant à elles, sont davantage l'apanage des femmes en Sciences humaines et sociales :

« J'allais beaucoup au cinéma, parce que le cinéma, c'est pas cher du tout et il y a beaucoup de petites salles assez marrantes... Donc beaucoup de cinéma, beaucoup de promenades dans Berlin, parce que c'est trois fois plus grand que Paris au niveau de la taille, bien qu'il y ait trois fois moins d'habitants. Donc beaucoup de parcs, de trucs comme ça, beaucoup de marchés aux puces. Beaucoup de promenades oui, avec des visites de musées aussi, parce qu'il fallait profiter des occasions culturelles sur place quand même. Et aussi découverte d'une chose que je ne connaissais pas avant : l'Opéra. L'opéra est très accessible financièrement et ça c'était une grande expérience l'opéra, par exemple. Voilà ce qui me vient à l'esprit. »

Malia, 23 ans

« [Je faisais] un peu de sport de temps en temps aussi, parce qu'ils avaient un super parc sportif, tout récent, moderne, c'était le plus grand d'Angleterre, le plus beau, donc il fallait en profiter. On avait toutes les facilités, les ordinateurs, 24/24, la disponibilité des salles, 'fin, tout le nécessaire pour travailler et s'amuser. Donc la semaine, je partageais mon temps entre les salles d'ordinateurs, les pubs et clubs, les clubs de sports et un peu la bibliothèque et les cours bien-sûr !

- *Et le week-end ?*

Je faisais les courses, un petit coup de cinéma en général et on travaillait aussi un peu, on essayait de se mettre à jour quand même dans les cours, tranquille... On a fait aussi un week-end à Londres, on a fait le bord de mer, on a fait... Sinon, on restait, on jouait au foot là-bas, le samedi matin, c'était les matchs de foot. Après, on allait faire nos courses, on visitait la ville. »

Loïc, 21 ans

¹²⁶ Entendons par là, la définition classique et restreinte de la culture, celle que l'on peut nommer aussi : culture savante ou légitime.

L'appartenance disciplinaire continue de jouer sur les comportements : la division par sexe selon les disciplines et le « genre » lui même en troisième instance, (après l'origine sociale et la filière d'étude), continuent d'être des éléments déterminant les pratiques. Malgré l'évolution des statuts de la femme et de l'homme et des principaux rôles sociaux qui organisent leurs existences, des permanences demeurent et l'émancipation sociale est loin d'être achevée¹²⁷. Là encore, les étudiants Erasmus ne font pas exception et ont des pratiques souvent en conformité avec ce qui est pensé comme « naturel » (pour leur âge et leur sexe) dans leur pays d'origine. D'ailleurs, plus au sud de l'Europe, plus le conformisme en matière de sport et de lecture notamment est accentué. Ainsi les Erasmus italiens qui pratiquent un sport collectif s'orientent vers le football, alors que les italiennes pratiquent le volley. De manière générale, elles choisissent davantage les sports en salle, comme la danse, qui requiert grâce et souplesse, alors que les garçons s'adonnent plus volontiers à des sports plus « violents » ou extérieurs. Ainsi les univers idéologiques masculins et féminins sont très fortement structurés, au-delà des réelles capacités et potentialités naturelles possédées par les deux sexes. Analyser les outils de communication et d'information de masse comme la télévision, nous permet d'observer la pression sociale constante, mais variable selon les pays, exercée sur les hommes et les femmes. En Italie, bien plus qu'en Angleterre, on constate que les comportements sont lus et interprétés différemment selon le sexe. Les femmes à la télévision sont souvent des objets sexuels, dont seule la « beauté » est jugée digne d'intérêt et d'exaltation. Cette « violence symbolique, violence douce », comme la nomme Pierre Bourdieu¹²⁸, cette transformation de l'arbitraire culturel en naturel, perpétue une représentation conservatrice de la relation entre les sexes, dont même les étudiants sont porteurs. Ainsi la comparaison internationale conforte l'idée que le choix des pratiques de loisirs des étudiants et étudiantes, puise dans le champs de l'acceptable socialement différencié suivant les pays.

¹²⁷BLÖSS (T), FRICKEY (A), *La femme dans la société française*, PUF, Que sais-je ? 1994, 128p

¹²⁸BOURDIEU (P), *La domination masculine*, seuil, 1998, 139p.

L'origine sociale des étudiants Erasmus semble être la variable qui influence le plus, de manière au moins indirecte, les pratiques culturelles et de loisirs des étudiants Erasmus. Néanmoins, l'éloignement de la famille, du pays d'origine et la volonté de se récréer un cercle affectif rassurant rendent la pratique de certaines activités solitaires moins fréquentes à l'étranger. En fait, le choix des pratiques chez les étudiants Erasmus sera fonction de la perception et de l'appréciation des profits, immédiats ou différés, qu'elles sont censées procurer. Il dépendra aussi de la variation des coûts économiques, culturels et aussi corporels qu'elles impliquent. En tous les cas, c'est parce que les étudiants Erasmus sont en moyenne d'origine sociale plus élevée que leurs confrères sédentaires, qu'ils adopteront un mode de vie « stylisé », « narré » où le primat conféré à la forme prime sur la fonction. Ceci les conduit à rechercher le pittoresque et à définir leur expérience comme unique et formatrice. Nous verrons dans la partie suivante comment le « nous » Erasmus, se définit et s'affirme dans la différence. La primauté du discours sur les pratiques, la réponse à l'injonction de distinction et d'épanouissement personnel chez les étudiants Erasmus, légitime une norme sociale diffuse dans les couches moyennes et supérieures des sociétés occidentales. Norme sociale à laquelle il faut adhérer pour assurer sa préséance.

Partie 3

Les conséquences de la personnalisation des parcours étudiants

Au cœur du séjour Erasmus réside la fonction d'apprentissage. Il s'agit, par exemple, de définir un projet de migration et avoir des attentes sur son aboutissement. En effet, c'est d'abord par le voyage que nous expérimentons, ou expérimentons de nouveau, nos capacités d'adaptation et que nous éprouvons notre désir d'investigation. La dernière partie de cette thèse s'intéresse donc aux apprentissages des étudiants Erasmus, à la socialisation en fonction des lieux d'origines, des destinations et des appartenances sociales multiples. Les étudiants sont-ils égaux devant les « bénéfices » de la mobilité ? La mobilité géographique est-elle liée à une mobilité sociale ou/et à un déplacement de référents culturels ? Y-a-t-il réellement une distinction au niveau des apprentissages entre migrants « volontaires », qui « s'obligent » et migrants « forcés » ou « attirés » par un contexte économique et des rapports de forces particuliers ?

Nous aborderons dans un premier chapitre la question des apprentissages disciplinaires, culturels et des changements dans les façons de faire et de penser des étudiants Erasmus. Ceci en commençant par l'expérience académique, jusqu'aux conséquences de la rencontre et de la brève co-existence des « cultures ». Les notions de culture, d'identité ne prennent pas les mêmes sens en fonction des catégories sociales et ethniques concernées, comme les injonctions à se conformer à des normes et valeurs particulières (intégration). Nous définirons ces concepts bien sûr et nous identifierons plusieurs dimensions d'acquis du séjour Erasmus. Dans le dernier chapitre de cette thèse, nous verrons, à partir de l'entrée dans la vie active des jeunes, en quoi la mobilité des étudiants répond à des attentes du monde économique et social, qui dépassent les attentes des participants eux-mêmes. L'éventuel renforcement de la sélection et des inégalités socioéconomiques existantes au sein de l'Union Européenne, se trouve ainsi posé par une « liberté » toute relative des étudiants face aux échanges. Lorsque la mobilité temporaire devient définitive, lorsque l'espoir d'un retour ou du moins d'un choix différent s'étiole, l'enthousiasme des étudiants Erasmus faiblit. Ressurgissent alors les interrogations quant aux structures sociales et à leur poids dans un monde qui voudrait les oublier au profit d'une idéologie du libre arbitre, qui fait d'une contrainte un choix individuel. Qui doit s'intégrer et comment ? Qui doit renoncer à sa langue, à sa terre, à ses habitudes ?

Chapitre 5

Des apprentissages de l'international aux réseaux Erasmus

5.1 Des apprentissages diversifiés pour des étudiants inégaux devant leurs «bénéfices»

La cognition et l'apprentissage, longtemps oubliés par la sociologie française, ne sont pas une affaire purement individuelle, comme le dévoilent un certain nombre de recherches aujourd'hui. La cognition se construit dans l'interaction et parfois dans des activités collectives, elle est « distribuée ». Les connaissances sont « capitalisées ». Les décisions individuelles et collectives, nous l'avons vu en ce qui concerne le choix de la mobilité, sont socialement contraintes, ancrées ou cadrées. Pourtant, peu de chercheurs en sociologie concentrent leur attention sur les relations entre cognition et contexte social. En nous appuyant sur une analyse des apprentissages, l'objectif de ce chapitre est d'étudier la circulation plus ou moins grande, à sens unique, à double ou multi-sens, dans le milieu Erasmus, des savoirs, des référents culturels, des ressources nécessaires à l'évolution sociale.

Dès les années 1970, la théorisation de Basil Bernstein¹ est reconnue comme franchissant les limites conventionnelles de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique. Nous ne prétendons pas ici aborder la totalité des niveaux d'une telle analyse, mais dans le but d'une meilleure articulation des niveaux « micro » et « macro », nous allons tenter de dépasser l'analyse de la reproduction existante en matière de mobilité étudiante, pour voir dans quelle mesure l'expérience Erasmus peut changer les façons de penser, de sentir et d'agir des individus. Il s'agit ici pour paraphraser Bernstein d' « Ouvrir la boîte noire » du séjour Erasmus. Ce chapitre est donc un élargissement et non pas du tout une critique invalidante des théories de la reproduction. Nous nous demanderons plutôt si le séjour Erasmus et plus largement l'éducation, sont des vecteurs des relations de pouvoir externes aux institutions universitaires. Ceci en nous intéressant à la structure et à la logique du discours sur la mobilité académique et ses effets attendus, qui fournissent les moyens par lesquels sont véhiculées les relations externes de pouvoir. Comment les savoirs, les compétences et leurs mises en mots par les étudiants Erasmus évoluent, circulent, se décontextualisent et recontextualisent dans une Europe en construction ?

¹ BERNSTEIN (B), *Langage et classes sociales ; Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris : Ed. de minuit, 1973, 437p

5.1.1 Un apprentissage académique et disciplinaire peu valorisé

Le programme Erasmus consiste officiellement en une période d'études dans un autre établissement européen. Les études sont ainsi reconnues et prises en compte, pour l'obtention du diplôme par l'université d'origine, notamment grâce au système de crédits E.C.T.S. et au contrat d'études qu'un étudiant Erasmus signe avant son départ avec les deux universités concernées. Il permet, selon les instances Européennes, (objectifs repris par les ministères des pays participants) « d'encourager la coopération multilatérale » entre établissements d'enseignement supérieur européens, de « soutenir la mobilité par la transparence et la reconnaissance académique des études supérieures et des qualifications dans l'Union européenne ». Il permet aussi de « stimuler la recherche pédagogique entre universités sur des thèmes liés à une ou plusieurs disciplines ou des questions d'intérêt commun »². L'ancrage de ce dispositif est donc manifestement profondément académique. Pourtant les utilisateurs et les participants, étudiants et professeurs, soulignent comme intérêts premiers des apprentissages qui ne sont pas souvent strictement scolaires. Comme nous l'avons esquissé, c'est la « maturité », l'expérience personnelle qui est presque toujours énoncée comme acquis principal du séjour à l'étranger. Qu'en est-il alors des apprentissages disciplinaires ? Pourquoi ne sont-ils pas loués ?

Comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent, en ce qui concerne les résultats obtenus à l'étranger par les étudiants Erasmus, nous observons une grande variabilité des situations. En 1990-1991, Teichler (U) et Maiworm (F)³ relèvent un degré de reconnaissance des études à l'étranger de plus de 70% chez les étudiants Erasmus et un degré de « non-prolongation »⁴ de 54%. Mais ils notent que, malgré une reconnaissance des études bien établie en principe par les institutions françaises, en Italie et au Royaume-Uni notamment, les établissements d'enseignement supérieur n'intègrent guère les séjours Erasmus à l'étranger dans les cursus et les systèmes d'évaluation « traditionnels ». Ceci conduit presque inévitablement à la prolongation des études. De plus, notre enquête nous apprend que ce qui jouera sur les performances de l'étudiant à l'étranger, en terme de notation, est davantage son passé scolaire que ses résultats dans le pays d'accueil. En effet,

² http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/erasmus_en.html
<http://www.education.gouv.fr/cid1012/programme-erasmus.html>

³ Op. Cit. "The Erasmus Experience", 1997.

⁴ La « non-prolongation » signifie que les étudiants qui ont effectué un séjour à l'étranger n'ont pas, pour l'obtention de leur diplôme, prolongé le temps « normalement » requis pour sa possession. Par contre, il y aura « prolongation » lorsque, par exemple, un étudiant parti pour sa licence devra faire une quatrième année afin de l'obtenir dans sa complétude.

face à la difficulté de composer avec la variété des systèmes de notation européens, pour la reconversion des appréciations et des résultats obtenus dans l'université d'accueil, les enseignants responsables des échanges, se réfèrent bien souvent aux résultats antérieurs de l'étudiant comme nous l'explique Madame Danielle, responsable Erasmus de l'Université de Provence, ou se retranchent derrière une évaluation locale, post-séjour comme l'explique Monsieur Scott de l'université de Bristol:

« Cette année, on a eu des étudiants un petit peu hétérogènes, c'est-à-dire que l'on en avait des très bons, des moyens et des faibles. Donc, moi, je voulais que les bons et très bons aient quand même des mentions. »

Madame Danielle

« Nous ne voulons pas que l'année à l'étranger soit l'année terminale, parce que nous trouvons difficile de décider du type de diplôme à décerner.

Mais vous gardez les notes de l'année à l'étranger....

Oui, mais il n'y a pas de réponse simple à cela. On doit leur donner une note pour l'année à l'étranger, et même s'ils échouent..... ils doivent revenir avec quelques notes de cette année selon le règlement de l'université de Bristol. A partir du moment où ils obtiennent la moyenne pour l'année à l'étranger, les notes qu'ils ont obtenues ne changeront pas le résultat final au diplôme. [...] On doit trouver une façon d'évaluer. On insiste pour qu'ils passent des examens à l'étranger, pour s'assurer qu'ils sont sérieux en fait, mais souvent ils échouent, donc ce que l'on fait parfois, c'est de convoquer les étudiants à leur retour pour un exercice que l'on note. Parfois, on utilise la note qu'ils ont obtenue du système utilisé à l'étranger, parfois on fait un nouvel examen, mais on doit finir avec une évaluation pour cette année ».

Monsieur Scott⁵

Si nous nous plaçons du côté des étudiants, il est difficile de généraliser sur les apprentissages scolaires, tant ils dépendent aussi de leurs aspirations socioprofessionnelles. Ils ne peuvent être les mêmes pour Mevegini, dont la volonté est d'augmenter ses chances d'intégrer une formation sélective et pour Sophie, partie pour « souffler » avant la préparation d'un concours qui ne lui demandera ni un niveau de langue particulier, ni l'obtention de sa maîtrise. Ainsi les stratégies d'apprentissage déployées varient grandement selon le déplacement opéré d'un bout à l'autre de l'échelle sociale et géographique et la prise en compte des raisons initiales de la mobilité : Il existe autant de stratégies particulières que d'étudiants Erasmus.

⁵“We would not want a year abroad to be the final year, because we would find it very difficult to decide what sort of degree to give them.

But you keep some marks from the year abroad...

Yes. But there is not a simple answer for that. We have to give them a mark from the year abroad and even if they fail, They have to come back with some marks from that year for the Bristol university regulation. As long as they pass the year abroad, the marks they get may not make much difference to their degree class. [...]we have to find some ways for assessing. We insist they take examination abroad to make sure they are actually serious, but quite often they fail, so what we sometimes do instead is to get the students when they come back to write something that we mark. Sometimes we use the exams marks from the system in use abroad, sometimes we make a new exam, but we must hand out an assessment for that year”.

Par contre, de l'observation des pratiques et des représentations des responsables Erasmus, ressortent des difficultés communes en Europe d'évaluation des savoirs disciplinaires scolaires appris ailleurs. Bien que le programme Erasmus soit arrivé à sa vingtième année d'existence et que le système ECTS⁶ ait été mis en place pour faciliter les conversions de notes en 1988, les enseignants continuent à « bricoler », à partir de « grilles » comparatives, établies en fonction de leur connaissance des autres systèmes de notations des universités européennes avec lesquelles ils ont établi des contrats.

Nous avons rencontré plusieurs responsables pédagogiques de départements dans les trois universités, qui construisent des tableaux de reconversion de notes⁷, complémentaires au système ECTS de la Commission Européenne. Lorsqu'ils discutent sur la notation, ils relatent fréquemment que « chez eux », la « qualité » des apprentissages est supérieure, par rapport à celle de l'université d'accueil. De concert, une grande proportion d'étudiants Erasmus italiens et français jugent les études en général et l'obtention des examens pour l'ensemble de la population étudiante à l'étranger comme moins difficile, par rapport à leur pays d'origine. Les étudiants et professeurs britanniques sont quant à eux partagés sur ce sentiment. Les modalités de sélection dans ces pays, la compétition sévissant tout au long des études universitaires en France et en Italie sont, à notre sens, des facteurs explicatifs. Nous pourrions nous interroger, au regard des discours sur l'excellence véhiculés par les universités anglo-saxonnes et dans le monde, sur la part de ce qui tient à des effets de « signes », de « labels », de ce qui tient à la réelle « qualité » des études, pour peu que l'on s'entende sur la définition de la « qualité » et sur les critères de sa mesure. Quoi qu'il en soit, Monsieur Minetti, responsable Erasmus d'un département de l'université de Turin, souligne que dans certains pays il est « plus facile d'obtenir de bonnes notes », ce qui ne facilite pas leur reconversion et appelle des « ajustements »:

« Chaque pays a ses critères de notation, il y a des tableaux de conversion, des notes en Suède, Allemagne, France, etc.... On a cherché à uniformiser au niveau de l'établissement, un tableau unique, c'est très difficile, c'est très compliqué d'adopter un système unique de.. Parce qu'également dans les autres pays les critères d'évaluation changent de faculté à faculté, d'université à université, etc.. Nous avons fait au niveau de l'établissement un tableau, de la lettre A=30, B=28, là je ne me rappelle plus, et ainsi de suite, en demandant à

⁶ Acronyme anglais du Système européen de Transfert de Crédits qui assure la transparence à l'aide des crédits ECTS. Ceux-ci représentent, sous la forme d'une valeur numérique (entre 1 et 60) affectée à chaque unité de cours, le volume de travail que l'étudiant est supposé fournir pour chacune d'entre elles. Ils expriment la quantité de travail que chaque unité de cours requiert par rapport au volume global de travail nécessaire pour réussir une année d'études complète dans l'établissement, c'est-à-dire : les cours magistraux, les travaux pratiques, les séminaires, les stages, les recherches ou enquêtes sur le terrain, le travail personnel, ainsi que les examens ou autres modes d'évaluation éventuels. La transparence est également assurée par le dossier d'information, le relevé de notes et le contrat d'études. Voir pour ces derniers l'annexe n°2

⁷ Voir annexe n°3

nos collègues étrangers d'adopter, de donner une note en lettre, qui rendrait beaucoup plus facile par la suite la traduction en 30^{ième}. Avec des résultats rares, parce qu'aussi nos collègues à l'étranger continuent à donner des notes dans leur système national en fait, mais quelques uns adoptent le système ECTS, celui des lettres, A,B, C, D et si il y a la note en lettre, la traduction est automatique, mécanique, A équivaut à 30, et ainsi de suite jusqu'à E et F, c'est ajourné. [...] Mais de manière générale, dans quelques pays, il est plus facile d'obtenir des bonnes notes. Puis de pays à pays, après, ça dépend d'université à université et de faculté à faculté et...Par exemple en France, ils ne donnent jamais au-delà de 16, non, alors que nous en Italie 30, nous l'utilisons. 30, qui est le maximum, est utilisé, en France on arrive au maximum à 16, non ? E donc par exemple dans la traduction des notes françaises 16, 17, 18, 19, 20 sont égales à trente. C'est comme ça, corrections, ajustements, que l'on a fait les années précédentes. De toute façon, je le répète, c'est toujours un peu compliqué. Puis, parfois le système change, c'est arrivé en Suisse. »

Monsieur Minetti⁸

Mais ce « bricolage » cache parfois mal la difficulté à évaluer les acquis et la légitimité contestée en matière d'apprentissage disciplinaire du séjour Erasmus par certains enseignants. Se dessinent également, dans les tentatives de reconversion, les problèmes récurrents de la notation. Les pédagogues diront que dans l'évaluation, il est nécessaire d'éviter non pas la subjectivité (car elle est inévitable), mais bien l'arbitraire. Une évaluation arbitraire serait celle qui ne se fonde pas sur une démarche consciente, rigoureuse, critique⁹. La plupart du temps l'évaluation du séjour Erasmus est donc plus subjective qu'arbitraire. Mais les choix opérés sont peu transparents. Monsieur Moroni, responsable d'un département de sciences humaines à l'Université de Provence parle ainsi de pratique « non formalisable et non formalisée », de règles variables établies essentiellement à partir de son expérience d'enseignant :

« Vous parlez des notes, justement comment se fait la conversion ?

Alors, il n'y a pas de règles strictes, il y a des tableaux d'évaluation comparatifs. C'est-à-dire que l'on sait que certains pays ne notent qu'entre 15 et 17 ou... Et donc en fonction de cela, on traduit, mais, ça implique une connaissance de ces pays. En fait la meilleure chose, ce qui peut vraiment servir là, c'est l'expérience. C'est-à-dire que ceux qui le pratiquent, d'une certaine manière passent le flambeau aux nouveaux arrivants, c'est-à-dire voilà, les tables d'évaluation, c'est ça à peu près, c'est assez variable.. C'est à la fois rigoureux, parce que je crois que les conversions ne sont pas tellement problématiques, mais en même

⁸ “Ogni paese ha i suoi criteri di votazioni, ci sono delle tabelle di conversione, dai voti in Svezia, Germania, Francia, ecc,... Si è cercato di uniformare al livello di ateneo, un'unica tabella, è molto difficile, è molto complicato adottare un unico sistema di, di... perché anche nei paesi stranieri da facoltà a facoltà, da università a università, cambiano i criteri di valutazioni,ecc.. Noi abbiamo fatto al livello di ateneo una tabella, dalle lettere A=30, B=28, adesso non mi ricordo più, e così via, non, chiedendo ai partner stranieri di adottare, di dare il voto in lettere, che rendeva molto più facile poi la traduzione nei trentesimi. Con scarsi risultati, perché anche i partner stranieri continuano a dare il voto nel loro sistema nazionale insomma, comunque alcuni adottano il sistema ECTS, quello delle lettere A, B, C, D e se c'è il voto in lettere, la traduzione è automatica, meccanica A vale 30, e così via fino alla E e F è bocciato. [...]”

Ma tendenzialmente in qualche paese, più facile ottenere voti alti. Poi di paesi a paesi dopo dipende di università a università e da facoltà a facoltà e.... Per esempio in Francia, non danno mai oltre il 16, no, mentre noi in Italia il 30 lo usiamo. Il 30 che è il massimo viene utilizzato, in Francia si arriva al massimo 16, no? E quindi per esempio nella traduzione dei voti francesi 16, 17, 18, 19 e 20 sono uguali a trenta. È così, correzione, aggiustamenti, che sono stati fatti negli anni passati. Comunque ripeto e sempre un po' complicato. Poi alle volte cambia sistema di votazione e capitato in Svizzera.”

⁹ HADJI (C), *L'évaluation démythifiée*, Paris, ESF éd, 1997, 124p.

temps, ce n'est pas vraiment formalisable... mais je crois que les usages sont suffisamment établis pour savoir que ça, ça vaut ça ! Mais, il y aurait d'autres... 'fin quand je dis que ce n'est pas formalisable, ce n'est pas tout à fait vrai parce qu'on pourrait dire, voilà, ça ça correspond, les personnes qui ont cette note, ça vaut 5% de l'ensemble des étudiants. Et chez nous, les 5% qui ont cette note-là, ce sont ceux qui ont 15 par exemple. Bon, il est dans les 5% de ceux qui ont la meilleure note, donc pour nous 15.»

Monsieur Moroni

Malgré cela, la conversion des notes n'est pas la démarche la plus problématique. Ce qui paraît plus délicat en France et en Italie, c'est de faire accepter à certains professeurs responsables d'une unité d'enseignement, que cette dernière soit validée pour un étudiant expatrié qui n'a pas suivi les cours qui lui sont relatifs. D'après les dires de Monsieur Key, certains enseignants refusent que les étudiants Erasmus aient des notes pour des enseignements où ils n'ont (évidemment) pas été assidus. Ce qui l'oblige à « basculer » un résultat obtenu dans une matière spécifique à l'étranger, sur une autre matière où l'étudiant n'aura reçu aucun enseignement, pour parvenir à établir un relevé de notes. Il explique cette réticence de quelques professeurs par leur volonté de « garder la pleine maîtrise de la délivrance des notes » :

« Alors là [pour ce qui est de la reconversion des notes], c'est pareil, il y a ceux qui disent ok, et d'autres qui ne sont pas du tout d'accord, qui refusent. C'est arrivé deux ou trois fois. Ca c'est un problème : « je refuse que cette étudiante que je n'ai pas vue... » je dis : « tu ne pouvais pas la voir parce qu'elle était à l'étranger, enfin. « je refuse que cette étudiante ait une validation de note pour un cours qu'elle n'a pas suivi ici. ». Dans ce cas là, je bascule ces notes sur une autre unité d'enseignement dont je sais que le ou la responsable sera d'accord avec le principe. Parce que de toute façon, là, c'est purement administratif. Donc se bloquer en disant : Moi, je ne veux pas que cette étudiante soit validée dans une unité d'enseignement qu'elle n'a pas suivie. Je dis : mais c'est la règle, c'est le principe même de Socrates, mais si vous voulez, il y a quelques personnes qui sont contre, qui ne comprennent pas ou que ça n'intéresse pas et qui veulent garder la pleine maîtrise de la délivrance des notes. »

Monsieur Key

De nombreux étudiants interrogés ont d'ailleurs relevé l'incohérence de leur relevé, avec des notes sur des intitulés de matières dont ils n'ont aucune idée du contenu ! Le programme Erasmus laisse donc une grande place à la liberté des acteurs locaux et plus particulièrement aux responsables Erasmus de l'université d'origine. Ce qui ne signifie pas que les étudiants ne soient pas conscients des difficultés relatives aux divergences existantes dans la transmission et l'évaluation des savoirs en Europe. Mais pour eux, c'est « l'orgueil » de certains professeurs qui les engendre. « L'orgueil » cache en fait des rapports de forces entre des savoirs, des courants disciplinaires et leurs degrés de notoriété. Ainsi Christina, étudiante de l'université de Turin, parle d'une enseignante qui n'a aucune considération pour la façon dont « sa matière » est enseignée en Belgique :

“J’ai eu un peu de problèmes pour la reconnaissance des examens [...] Selon moi, c’est l’idée que chacun a de sa discipline, dans le sens par exemple la professeur de X, moitié hollandaise, a dit à mon amie qui voulait partir en Erasmus en Belgique, sa matière est née en Belgique pratiquement, elle a dit à mon amie que selon elle, Erasmus, ça ne valait rien, que c’était inutile qu’elle y aille, parce qu’elle n’aurait pas appris la X comme elle l’envisageait elle. Donc, vraiment l’idée que seulement ce qui est dit par elle est juste”
Christina, 24 ans¹⁰

Ainsi les apprentissages des savoirs internationaux reposent sur la valorisation de spécificités nationales et toutes ne procurent pas les mêmes profits. L’international les met ainsi en concurrence et les hiérarchise. La formation des étudiants Erasmus met en jeu une conception de l’éducation, qui est loin d’avoir le caractère universel et l’uniformité présumée dans les textes officiels. Le développement du programme Erasmus loge en fait insidieusement la concurrence entre les systèmes d’enseignement supérieur européens et entre les courants au sein des disciplines. C’est pourquoi, il existe une certaine ambiguïté dans les discours autour des apprentissages académiques, scolaires de la mobilité étudiante. La tension existante entre la demande de coopération en éducation et la concurrence à la base de l’économie capitaliste, autorise les professeurs à des interprétations multiples liées notamment à la place des pays et des savoirs sur une échelle bien souvent évolutionniste. A Bristol, nous l’avons vu, ce problème relatif à l’évaluation a été réglé de manière formelle par la prolongation d’une année d’étude dans le département d’origine. Ainsi l’université d’origine reste maître de toute évaluation et exerce un contrôle absolu sur la formation de ses élites. Il est donc difficile de voir au niveau académique dans le séjour Erasmus, une dissolution des pouvoirs anciens, centraux, au profit de réseaux. L’évaluation et ses corollaires (la distribution de grades et de postes) continue d’être locale. C’est pourquoi les étudiants britanniques, mais plus généralement les Erasmus d’institutions sélectives, auront à l’étranger des comportements provisoirement plus « libérés », (précédemment décrits), du fait d’un éloignement des centres décisionnels pour leur futur. Le choix du séjour Erasmus prend ainsi un sens différent suivant les secteurs des systèmes d’enseignement supérieur des pays, où les élites sont, soit consacrées, soit poussées à de nouvelles mobilités par la dévalorisation des diplômes acquis ou par un contexte difficile d’insertion sur le marché du travail.

¹⁰“Io ho avuto un po’ di difficoltà a farmi riconoscere gli esami

Secondo me è per l’idea che uno ha della propria materia, nel senso che ad esempio la professoressa di storia dell’Arte, mi-olandese, ha detto alla mia amica che voleva fare l’Erasmus in Belgio, la sua materia è nata in Belgio praticamente, ha detto che secondo lei l’Erasmus, non valeva niente, che era inutile che andasse lì perché non avrebbe imparato la Storia dell’arte come la intendeva lei. Quindi, proprio l’idea che solo ciò che viene detto da lei è giusto »

Finalement, dans les discours des enseignants, la forme de l'apprentissage semble prendre l'ascendant sur le contenu ; sont davantage jugés un savoir-être, un savoir-voyager, qu'un savoir scolaire. Mais la difficulté ne réside pas tant dans le fait de privilégier ces savoirs, par rapport à l'apprentissage disciplinaire, formel, que dans l'absence de critères permettant cette évaluation dans le schéma ECTS. Qu'est-ce qui permet de dire, comme cette responsable de l'Université de Bristol, que le séjour Erasmus est une expérience très enrichissante, car les étudiants "grandissent", deviennent beaucoup "plus mûrs très rapidement", ("*a very enriching experience, [The students] grow up basically, they become much more mature very quickly*")? Pour Monsieur Minetti, de l'université de Turin, la finalité du séjour Erasmus est celle de former le citoyen Européen. Mais de quels moyens dispose-t-on pour juger de la réalisation de cet objectif?

"Je dirais que la finalité fondamentale de l'échange Erasmus est celle de former des citoyens de l'Europe unie, c'est-à-dire des jeunes qui ont une expérience de vie dans un autre pays communautaire, et qui donc, ont étudié, vécu, surtout qui ont une expérience de vie avec d'autres personnes d'autres pays.

Monsieur Minetti¹¹

Par l'accent mis sur la forme des apprentissages, nous oublions que l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la production ne fait pas seulement circuler des personnes, des capitaux et des biens, mais aussi des modèles d'apprentissage, de formation. D'ailleurs la volonté de plus en plus fortes politiquement, d'harmoniser les diplômes d'enseignement supérieur et de développer des programmes universitaires communautaires d'échanges ces dernières années sont allées de pair. Ceci afin que les étudiants puissent se déplacer « librement » en Europe. Dans ce contexte, des règles « non formalisées et non formalisables » d'évaluation ont toutes les chances de renforcer la diffusion des systèmes dominants. Les pôles et « réseaux d'excellence » sont l'un des exemples les plus probants : Ils reposent sur le postulat sous-jacent d'une supériorité de certains modèles ou courants déjà existants. La mobilité transnationale ne fait donc pas disparaître l'effet des frontières sur les situations disciplinaires. De la même façon, le brassage des nationalités, loin de produire des milieux scolaires « a-nationaux », constitue au contraire la nationalité en principe de hiérarchisation universitaire parfois explicitement, mais plus souvent implicitement. Voici ce qu'écrivait GENIN (MA)¹² en 1989 dans sa recherche sur le

¹¹ Direi che la finalità fondamentale dello scambio Erasmus è quella di formare dei cittadini dell'Europa unita, cioè giovani che abbiano un'esperienza di vita in un altro paese comunitario, e che quindi abbiano appunto, studiato, vissuto, soprattutto abbiano un'esperienza di vita con persone dei altri paesi.

¹² GENIN (MA), *Le programme ERASMUS*, Thèse soutenue en 1989, sous la direction de Monsieur CHELINI à l'Université Aix-Marseille III, IEP

Programme Erasmus en Sciences politiques : « Un pays insuffisamment développé ne possède pas de structure d'enseignement supérieur de haut niveau. Le problème se pose en Europe avec des pays comme : la Grèce, le Portugal, le Luxembourg et même l'Italie. [...] Sur une perspective de plusieurs dizaines d'années l'écart de développement (*sic*) ne fera que se creuser »¹³. L'auteur voit donc l'avènement des programmes de mobilité comme un moyen d'éviter ce « risque ».

Plus récemment, un article de Romuald Normand¹⁴ analysait la politique éducative de l'Europe. Cette dernière, nous dit-il, s'appuie sur un ensemble d'instruments de mesure visant à faire converger et à harmoniser les systèmes éducatifs nationaux en fixant de nouvelles normes. Ce qu'il nomme « la normalisation par la qualité », « la mise en ordre » par les « standards », et la « construction progressive d'un nouveau cadre cognitif », ne cache-t-il pas aussi des jugements subjectifs et normatifs sur cette soi-disant « qualité » (que personne ne définit d'ailleurs), différente selon les établissements d'enseignement supérieur des pays Européens ? En effet, sur quels critères se base-t-on pour évaluer et juger de la qualité d'un enseignement et d'un apprentissage ? Qu'est-ce que le *développement* et la *logique de la qualité* en éducation ? Des questions qu'on évite soigneusement de se poser, tant la supériorité de certains modèles semble aller de soi pour les gouvernants. L'internationalisation de l'enseignement supérieur ne peut donc pas être analysée indépendamment des systèmes éducatifs nationaux et des choix que font les acteurs locaux, les enseignants-chercheurs en particulier, en matière de contrats de mobilité: quels pays ? quelles institutions ? quels enseignements ? quelles évaluations ? D'autant que les courants de pensée sont placés dans une hiérarchie implicite ou explicite au sein des établissements et des disciplines d'enseignement supérieur nationaux. Les étudiants Erasmus quant à eux, en fonction de leur origine sociale, perçoivent plus ou moins bien les différents niveaux des hiérarchies existantes (des pays aux institutions, des enseignements à l'évaluation). Quoi qu'il en soit, il semble que pour eux aussi, le bien-fondé du séjour Erasmus se situe en dehors des apprentissages strictement disciplinaires. Qu'est-ce qui donne alors au séjour Erasmus sa légitimité ? Quel sens donnent-ils aux études à l'étranger ?

¹³ Op. cit. GENIN (MA). Page 6

HACKL (E), Towards a European Area of Higher Education: Change and convergence in European Higher Education, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, EUI, 2001

¹⁴ NORMAND (R), « La formation tout au long de la vie et son double. Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation », in *Education et sociétés* N°13, CAIRN, 2004. p. 103 à 118

Le goût pour le voyage, l'ouverture d'esprit sont des qualités, que les étudiants Erasmus universitaires s'attribuent volontiers et l'euphémisme, l'atténuation des intérêts biens compris du séjour dans les discours, couplé d'une mise en avant du gain intellectuel, culturel, sont une forme de sublimation de l'incertitude de l'investissement. En effet, aux étudiants de l'université massifiée, contrairement à leurs homologues des grandes écoles ou des filières sélectives, n'est pas immédiatement perceptible l'utilité sociale et professionnelle des études. François Dubet et Danilo Martucelli¹⁵ dans divers ouvrages, montrent en quoi l'université française n'apparaît guère comme un cadre intégrateur et comment les modes de vie des étudiants se construisent en dehors de l'emprise des études. Ce qui est également vrai en Italie. L'université semble être, dans ces pays, une « anarchie organisée » à laquelle les étudiants doivent s'adapter, mais dont ils ne deviennent pas véritablement les membres. Le premier cycle favorise ces situations. Les étudiants s'adaptent à l'université bien plus qu'ils ne s'y intègrent. Nous pouvons dès lors nous demander si étudier dans un contexte étranger n'inverse pas cette situation, ne mobilise pas les étudiants en les mettant face à un cadre d'études socialisant. A l'étranger en effet, l'étudiant Erasmus semble expérimenter la solidarité des groupes statutaires, qui rendent stables et sécurisantes les affinités électives. Pour cela le vécu des étudiants mobiles s'apparente davantage au vécu des élèves de filières sélectives, qu'à celui de leurs homologues sédentaires.

Même si pour certains, nous l'avons constaté précédemment, le degré de concentration sur des enjeux scolaires est faible, pour l'ensemble des étudiants Erasmus, il pourrait s'agir d'un apprentissage expérientiel¹⁶. En effet, les étudiants Erasmus, en percevant l'arbitraire des classements et découpages, les différences de savoirs scolaires enseignés, ainsi que la diversité des modalités de transmission et d'évaluation, donnent du sens à leur formation. Nous trouvons chez l'étudiant expatrié, à divers degré, les éléments et les signes d'une intégration institutionnelle, avec la transmission de « l'esprit » Erasmus. Les étudiants Erasmus, par l'énergie qu'ils déploient à la constitution et la concrétisation de leur projet, par l'insertion dans un groupe statutaire, et par le « retour sur investissement » que bien souvent ils obtiennent, ont un vécu assez éloigné de celui de l'étudiant qui coexiste avec l'université.

¹⁵ DUBET (F), MARTUCELLI (D), *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*, RFS, n°37, 1996 DUBET François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », in *RFS* n°35, 1994

DUBET François, *Les Lycéens*, Seuil, 1991

¹⁶ On entendra par ces termes une formation qui va au delà des stricts apprentissages scolaires, académiques de la discipline d'études.

5.1.2 Un apprentissage expérientiel loué

Dans les bénéfices de la mobilité institutionnalisée, nous pouvons interroger le sens retrouvé pour les étudiants des études universitaires. Le programme Erasmus permet, en effet, à des étudiants dans des filières massifiées, de donner du sens aux apprentissages, de construire un rapport personnel au savoir positif, de comprendre le bien-fondé de règles collectives pour vivre ensemble. Les étudiants Erasmus investissent l'université de leurs désirs et critiques, et jouant un rôle actif, ils donnent un sens à leurs études. Lorsqu'ils reviennent dans leur université « massifiée », après cette période moratoire, ils ne peuvent que souligner leur satisfaction d'avoir pu mener à bien leur projet et ne peuvent que regretter le sentiment d'avoir appartenu à un groupe dont les intérêts sont bien compris. Promeut-il aussi l'esprit critique et la diversité des modèles de transmission/évaluation ? Rien n'est moins sûr, car le *séjour* Erasmus est rarement au cœur de projets « cognitifs » ou pédagogiques des départements. Le processus d'apprentissage n'est pas souvent impulsé par la dynamique de pratiques collectives. Car pour cela il serait nécessaire que tous les enseignants-chercheurs acceptent une recomposition de leurs méthodes évaluatives, de leur autorité. Sinon, adresser au programme Erasmus la demande de "re-socialiser" les étudiants de différentes nations pour qu'ils deviennent des citoyens européens tolérants et universalistes, serait vain. Le séjour à l'étranger en lui-même ne peut satisfaire cette demande, parce qu'il reproduit la société, qu'il la reflète autant et peut être plus qu'il ne la transforme, même si les acteurs locaux ont une autonomie relative, qu'il ne faut ni surestimer, ni sous-estimer. C'est pourquoi la notion d'apprentissage expérientiel nous semble intéressante.

Le néologisme de formation expérientielle n'est certes pas un concept sociologique, il est entré dans le vocabulaire de la formation avec l'ouvrage de Courtois (B) et Pineau (G) en 1991¹⁷, mais il permet de décrire les représentations que les étudiants Erasmus se font de leur séjour. La notion d'expérience semble proche de celle de *experiencing* chez les anglo-saxons, que peut résumer l'idée de « produire du sens sur son vécu ». Le mot expérience, par rapport à son étymologie latine *experiri*, (éprouver), qui contient le radical *periri*, dont la racine indo-européenne est *per*, (à travers), semble induire les notions de passage, de changement. La seule expérience au singulier dont nous pourrions parler pour l'ensemble des étudiants Erasmus est donc celle d'une « formation maximale », puisque étudier à

¹⁷ Courtois (B), Pineau (G), *La formation expérientielle des adultes*, la documentation française, 1991

l'étranger transforme le métier d'étudiant. La variété des contextes d'apprentissage crée chez l'apprenant un rapport diversifié aux savoirs, alternant consommation, production et échange/transformation (de savoirs). Ceci appelle également une intelligence interactionnelle, une confrontation et/ou une coordination des expériences de chacun. De plus, pendant cette période d'études, il n'existe pas, pour les étudiants Erasmus, ce même clivage semaine/week-end en ce qui concerne les rapports sociaux et les apprentissages qui en découlent. Parfois les loisirs et sorties peuvent se confondre avec la formation lors du séjour à l'étranger, pour les étudiants qui souhaitent, par exemple, acquérir un bon niveau d'expression orale, comme Alex :

« [...]On fait tout pour se plonger à fond dans une culture, vu que l'on sait qu'on est là pour un temps limité, alors on essaie d'en faire un maximum... 'fin, en tous les cas, moi, ça a été ma stratégie. Je savais que j'avais un an et mon but c'était d'en faire un maximum pour savoir parler anglais.. Bon, ce n'était pas vraiment planifié, mais je savais que je n'avais qu'un an, donc voilà... Augmenter, multiplier les occasions d'apprendre quelque chose, de voir quelque chose et ce si possible en Anglais. »

Alex, 22 ans

Sachant qu'il est difficile de résoudre le problème de l'arbitraire des classements et découpages du savoir scolaire, ainsi que celui de la diversité de ses modalités de transmission et d'évaluation, les protagonistes du programme Erasmus préfèrent se tourner vers une valorisation d'un apprentissage expérientiel, dont l'évaluation n'est assurée que subjectivement par l'intéressé lui-même. Les discours recueillis dans les entretiens semi-directifs, nous rappellent fortement que nous sommes entrés dans une société du travail sur Soi. Pour les étudiants Erasmus, il s'agit de construire leurs propres parcours de vie, de se chercher à travers des « épreuves », qui jalonnent tout séjour relativement long dans un pays en partie inconnu. Ce travail sur Soi dans notre société contemporaine, ne s'accomplit pas seul. Il met en scène non seulement l'« autre », à travers la dynamique de l'échange, mais encore un ensemble de dispositifs, dont le programme Erasmus est un archétype, pour aider à produire un nouveau type d'individualité plus active, plus responsable. En effet, ce dispositif accompagne la "crise" des politiques providentielles éducatives, tutélaires, jugées trop passives ou inefficaces.

Dans un ouvrage récent François De Singly¹⁸ parle d'un individu qui, à la rigidité contraignante des règles et des devoirs sociaux et moraux, veut pouvoir opposer une idéologie de la flexibilité. Pour Georg Simmel¹⁹ déjà, l'essence du moderne c'est le psychologisme. En effet, l'étudiant Erasmus dit souvent avoir éprouvé avant son séjour le sentiment que ses marges de manoeuvre étaient insuffisantes. Il s'autorise ainsi, lui-même, ce voyage, ce déplacement, cette parenthèse. Georg Simmel exprime très bien cette fascination pour le changement. Pour lui ce que nous éprouvons comme de la liberté n'est souvent en réalité qu'un changement d'obligation. Au moment où, à la place de celle qu'on assumait jusqu'alors, vient s'en glisser une nouvelle, nous ressentons avant tout la disparition de la pression antérieure. Et parce que l'étudiant Erasmus s'émancipe, il se sent en premier lieu absolument libre, mais la nouvelle obligation commence à faire sentir son poids à mesure que vient la fatigue, et désormais, le processus de libération s'applique à elle, comme il avait précédemment débouché sur elle. C'est pourquoi, dans notre étude, nous constatons que l'expatriation momentanée est "libératrice" pour les étudiants Erasmus, mais quand le temporaire "dure", comme pour certains étudiants italiens poussés à l'émigration, une nouvelle tension se fait jour.

La « psychologisation de la société » est très visible dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie. Nous sommes passés d'une éducation centrée sur la transmission à une éducation centrée sur le développement des potentialités des individus. L'université et ses acteurs ne semblent donc pas échapper au mouvement de discrédit de "la norme impérative" – des sphères du savoir et du travail – comme la nomme François De Singly. Pourtant "la norme psychologique" n'est pas moins normative²⁰. Il cite d'ailleurs le Film de Cédric Klapisch sur les étudiants Erasmus, pour exprimer l'idée que le principe de convivialité est gage du lien social et de sa nécessaire capacité à valider les identités personnelles (comme dans la relation amicale ou amoureuse). Ceci afin de nuancer la thèse d'une crise généralisée du lien social: c'est moins de crise qu'il s'agit que, là encore, de psychologisation de la société, nous dit-il. Cependant qu'en est-il du maintien de certaines normes sociales, qui, derrière les logiques sentimentales et une recherche de réalisation personnelle, sont de plus en plus difficiles à déceler ?

¹⁸ DE SINGLY François (2003), *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 272 pages

¹⁹ SIMMEL (G), *La sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris ; Méridiens-Klincksieck, 1986, 292p.

²⁰ Historiquement, l'émotivité a socialement été constituée comme l'apanage des femmes. Tout se passe comme si on assistait à l'extension de cette forme de lien à tous. Pour François De Singly, la psychologisation de la société, secrètement portée par les femmes n'est absolument pas une menace qui pèserait sur la pérennité du lien social.

Le maintien de certaines normes sociales apparaît dans les réponses des étudiants à la question ouverte du questionnaire : Que pensez-vous avoir appris durant ce séjour ? Il est aussi visible dans les discours des étudiants Erasmus construits lors des entretiens. Le nombre d'occurrences relatives à la personnalité, à la maturité, est plus important que le nombre de celles relatives aux études où à la rencontre des "cultures". Ainsi plus de 75% des étudiants bristolien, 80% des étudiants provençaux et 81% des turinois évoquent principalement un apprentissage et une évolution de leur caractère, de leur personnalité, alors qu'ils ne sont respectivement que 62%, 58% et 61% à énoncer quelques éléments relatifs à leur discipline d'études. Néanmoins, les extraits d'entretiens reflètent de manière un peu controversée cet accent mis sur l'expérience personnelle. Sebastian, 25 ans, de l'université de Bristol l'exprime ainsi : *"I learnt a lot about myself I guess"*, que nous pourrions traduire ainsi, "j'ai appris beaucoup sur moi-même, j'imagine". L'expression *I guess*, est ici intéressante, car elle illustre la part dans la restitution de la parole de ce qui est dit en conformité à ce qui est pensé comme attendu.

Dans le discours de Sebastian, on lit également l'opposition entre l'expérience et le savoir, qui constitue toujours la meilleure manière pour les héritiers de se distinguer des parvenus. La grande majorité des étudiants bristolien sont en effet des héritiers, mais une partie des Erasmus turinois et provençaux peuvent être mis dans la catégorie des parvenus du fait d'une expérience plus tardive de mobilité. Ainsi, Luca de l'université de Turin, souligne plutôt un apprentissage de la gestion de tâches quotidiennes qu'expérimente tout étudiant lorsqu'il quitte le foyer parental. Lorsqu'il évoque le fait de "grandir", d'évoluer voici ce qu'il nous dit: *"Poi ti aiuta a crescere, prima ero molto ansioso, agitato.. questo c'è l'ho ancora per carità, non è che sono cambiato molto, pero lo sono un po' meno"*. (puis ça t'aide à grandir, avant j'étais très anxieux, agité.. ça je le suis encore, je n'ai pas beaucoup changé, mais je le suis un peu moins). Il est intéressant là encore de voir, qu'à l'idée répandue que le séjour Erasmus transforme de manière radicale, les étudiants, lorsqu'ils s'expriment oralement, reconnaissent eux-mêmes les limites d'un tel procédé révolutionnaire. Les changements se situent ainsi davantage dans la façon de se penser, que dans la façon d'être. Les étudiants à leur retour retrouvent souvent leurs habitudes passées, mais les pratiquent avec un regard nouveau, peut-être plus réflexif. En tous les cas ils mettent en scène leur expérience, adoptent des stratégies de présentation de soi essentielles pour légitimer leur choix et consolider la valence positive, maintenir la valeur sociale de la mobilité internationale. Ils sont d'ailleurs très nombreux à répondre positivement à la question : « Pensez-vous qu'il existe une différence entre les étudiants Erasmus et les

autres ». Dans l'échantillon bristolien, ils sont presque 90% à se distinguer eux-mêmes du reste de la population étudiante, contre 73% des provençaux et 70% des turinois. Dans les explications apportées à la question ouverte qui suivait (« expliquer »), les bristoliens sont très nombreux à parler de différence de personnalité, préalable au séjour, alors que les Provençaux et Turinois énoncent plus souvent une expérience qui unifie. La position (au sein des systèmes nationaux d'enseignement supérieur) et l'origine sociale des étudiants Erasmus de ces trois universités permettent de comprendre cela. Le vocable autour de l'ouverture et des qualités d'adaptation est très utilisé. Pourtant, comme souligné précédemment, leurs comportements en matière de sociabilité et de loisirs sont plutôt conformistes. La distance qu'ils maintiennent avec le pays d'accueil et l'agrégation par nationalité ou zones géographiques habituellement assimilées des étudiants Erasmus n'a rien de bien différent, de celles maintenues par un grand nombre d'immigrés des « classes laborieuses. »

C'est donc davantage par leurs discours que par leurs pratiques que les étudiants et les responsables Erasmus semblent valoriser l'apprentissage expérientiel. Ceci parce que le programme Erasmus dans sa forme place au centre l'étudiant, plutôt que des équipes pédagogiques « bi-nationales » autour de projets « cognitifs » communs. Il consacre par là même idéologiquement les théories de l'apprentissage qui font du sujet l'acteur de son propre savoir. Le règne de l'épanouissement de la personne, le consumérisme des familles, l'égotisme ambiant, placent ainsi l'individu à la base de la société et consacrent l'individualisme comme valeur. Et ce au détriment peut-être d'une vision plus globale où l'individu est membre d'une société qui lui transmet les connaissances et lui inculque les normes (par exemple professionnelles, civiques) nécessaires au développement de cette société. Il est vrai que cette vision normative génère des conflits, alors que « l'apprentissage expérientiel » est consensuel. Mais ce consensus est malléable, manipulable, parce que l'on peut être d'accord sur la finalité, sans donner la même signification à l'expression. Dans ce contexte, comment l'évaluer? La mobilité institutionnalisée participerait-elle à la redéfinition des missions de l'Université ?

Cet accent mis sur l'apprentissage expérientiel se comprend dans un contexte de tension croissante entre formation générale et formation professionnelle. Le processus de professionnalisation des étudiants apparaît comme un objectif essentiel, dès lors que l'insertion sociale passe, massivement, par l'insertion professionnelle. Le séjour à l'étranger semble transformer la socialisation secondaire, créant des micro-sociétés

éphémères, dont les règles sont instables : il joue ainsi un rôle d'interface entre la famille, les groupes restreint d'affinités et l'Europe. C'est la façon dont « l'impératif socialisateur » du séjour Erasmus s'articule avec les apprentissages disciplinaires, mission traditionnelle de l'université, et devient lui-même un objectif explicite d'apprentissage, qui peut être ici interrogé. Mais quels apprentissages pour quels étudiants et pour quelles places en Europe? Et quelles peuvent être les relations entre apprentissage des contenus et socialisation des attitudes dans la pratique des acteurs institutionnels ? Répondre à ces questions revient à s'interroger sur l'établissement d'un « contrat didactique et social », (pour reprendre les termes de Philippe Meirieu²¹) et sur l'évaluation des apprentissages culturels.

5.1.3 Apprendre la « dif-errance »

A la suite des apprentissages pour soi-même viennent les apprentissages sur autrui, “culturels” et nous constatons, au regard du nombre d'occurrences par thématiques des acquis du séjour, que ce sont les Bristolien(ne)s qui s'y réfèrent le plus. En effet, sont souvent contées dans les récits étudiants, les multiples expériences, anecdotes de vie quotidienne qui jalonnent le parcours Erasmus. La discipline, l'ordre ou le désordre, les habitudes alimentaires, vestimentaires et les pratiques de sociabilité sont les points les plus remarqués et commentés. Les étudiants Erasmus décrivent ces pratiques avec ironie, admiration ou irritation, mais là-encore changent rarement leurs propres comportements durant leur séjour et encore moins à leur retour. En effet tout se passe comme s'ils étaient simples spectateurs ou comme si le séjour Erasmus était un film dans lequel ils n'étaient que figurants. Les connaissances culturelles acquises sur une base strictement descriptive et comparative, ne semblent pas améliorer leur compréhension du pays d'accueil. La perspective binaire chez certains étudiants (le seul élément stable de la comparaison étant le pays d'origine) accentue le déséquilibre et produit une « chosification » d'autrui, alors que la volonté déclarée du programme Erasmus est l'échange et la reconnaissance. L'apprentissage de la différence a-t-il un intérêt, mais nous pouvons légitimement nous interroger sur les moyens utilisés. La confrontation quotidienne avec des formes de l'altérité, en se situant en marge, peut induire un abus des explications culturalistes. Ces dernières justifient les comportements à partir d'une appartenance groupale, vidant les cultures de leur complexité, de leur historicité et de leurs conflits internes. Souvent autrui

²¹ MEIRIEU (P), *L'école, mode d'emploi: “des méthodes actives” à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, éd, 1991, 187p.

est appréhendé sans tenir compte des processus liés à la diversification sociale et à la diversité culturelle, comme dans la description de cette étudiante italienne, qui regroupe les Italiens et les Espagnols dans une catégorie et les Allemands, les Suédois et les Anglais dans une autre, différente:

“Selon moi, les espagnols et les italiens sont très semblables, les français assez, par contre les allemands, les suédois, et les anglais sont vraiment différents.

Dans quel sens?

C'est-à-dire, disons que les allemands et les suédois, je ne les connais pas bien, simplement, ils me semblaient plus.... Mais les anglais, ont vraiment... les personnes communes, normales, qui travaillent en fait, ont vraiment, sont absolument arrêtées sur la discipline et absolument intransigeantes, tous précisent en fait, on ne doit pas faire ceci, on ne doit pas faire ça. Parfois c'est utile, parce que par exemple l'université fonctionne très bien, toute régulée, toute... et donc ils sont comme ça.”

Christina, 24 ans²²

Les séjours d'études à l'étranger sont pourtant considérés par les protagonistes comme d'excellents moyens, de lutter contre les préjugés et de favoriser une identification commune. Aucun chercheur, pourtant, n'a prouvé que l'expérience du contact suffise à éroder les stéréotypes. Au contraire, dans le cas des Erasmus, l'expérience sert quelquefois à renforcer des idées et des représentations fausses au nom du “vécu”. Nous avons vu qu'il n'était pas rare de revenir d'un échange avec davantage d'idées xénophobes qu'au départ. L'expérience immédiate de vie quotidienne ne fournit pas toujours une connaissance appropriée. Les rares étudiants Erasmus (non-cosmopolites) qui sont parvenus à une certaine compréhension, connaissance, sont ainsi ceux qui ont accompagnés leurs projets de mobilité, leurs déplacements d'interventions régulatrices et de réflexions (du local au global) sur la littérature, l'histoire, la politique du pays d'accueil. Mais pour beaucoup d'étudiants Erasmus, ces “actions-formations” *in situ* entraînent une certaine “commercialisation de l'altérité” qui néglige la structuration des apprentissages. Il y aurait un véritable travail de réflexion à mener sur la formation qui devrait accompagner la mobilité. Ces échanges, livrés aux seules bonnes intentions des participants, dont les “capitaux” possédés varient, ainsi que leurs légitimités, risquent fort de creuser les écarts entre les bénéficiaires des séjours à l'étranger, en terme d'apprentissages.

²²“Secondo me gli Spagnoli e gli italiani sono molto simili, i francesi abbastanza, invece i tedeschi, svedesi, e gli inglesi, sono proprio più diversi.

In che senso?

Cioè, adesso i tedeschi e gli svedesi non li conosco benissimo, semplicemente mi sembravano più... Però gli inglesi, hanno proprio... le persone comuni, normali, che lavorano insomma, hanno proprio, sono assolutamente *fermi* sulla disciplina e assolutamente intransigenti, tutti precisi insomma non si fa così, si fa cosa, questo a volta è utile, perché ad esempio l'università funziona benissimo, tutta regolarizzata, tutto.. E quindi sono così.”

Les échanges universitaires sont trop souvent l'occasion de pointer des différences entre grandes entités au détriment des ressemblances ou de la pluralité interne. Appréhender une culture, n'est-ce pas dépasser une vision parcellaire, réduite à l'énumération de faits culturels, à une collection de rites, de mythes et de pratiques? Dans les acquis culturels du séjour Erasmus, si nous pouvons les nommer ainsi, ressort ainsi une connaissance mosaïque, qui est cependant rarement dépassée au profit d'une recherche de cohérence, de liens. Il est vrai que les échanges permettent de vivre une altérité exponentielle, mais la question de l'évaluation de cet apprentissage reste, elle aussi, ouverte. Tous les étudiants Erasmus sont loin de posséder la même capacité empathique nécessaire à la compréhension, qui s'acquiert durant la socialisation primaire. Ils s'intéressent rarement à la vie politique, économique et culturelle du pays d'accueil. Après leur passage que reste-il alors? La tolérance, peut-être, vis-à-vis des étrangers dans leur pays d'origine, car ils comprennent mieux leurs difficultés, comme le souligne Polly:

“Je pense que ça m'a fait prendre conscience des étrangers dans mon pays. Tu sais, je veux dire, quand tu ne penses pas à ces choses, tu es en train d'attendre dans une queue par exemple et il y a quelqu'un en face de toi, qui ne parle pas très bien anglais. Et donc ils prennent leur temps et tu es assis là, et tu es en retard pour ton travail, donc ça t'ennerve. Mais comme j'ai été cette personne, je sais...ce n'est pas de leur faute si le vendeur ne parle pas assez clairement pour qu'ils comprennent. Donc, je pense que ça m'a rendue beaucoup plus tolérante.”

Polly, 21 ans²³

En outre, face à une politique assimilationniste au sein de l'Union Européenne envers les “extra-communautaires”, les étudiants Erasmus, comme les cadres internationaux ne subissent pas les mêmes injonctions à se conformer à un ensemble de normes et valeurs culturelles de l'élite du pays d'accueil. La question de “l'intégration” d'une population qualifiée européenne est, par là même, souvent éludée, car comme se plaisent à le souligner les intéressés eux-mêmes, il ne s'agit pas pour eux de “migration” mais de “mobilité professionnelle”, du fait du caractère provisoire de l'installation. Pourtant la désignation d'une immigration comme provisoire ou définitive est toujours aléatoire²⁴ et même si les Erasmus ne font que se succéder, les institutions qui marquent leur passage n'en continuent pas moins d'exister et de produire leurs effets.

²³ “I think it has made me more aware of foreigners in my country. You know I mean when you don't think about these things, you are standing in a queue for example and there is someone in front of you who doesn't speak very good English. And so they are taking their time in the queue and you're sitting there and you're late for your work so you just get irritated with them. But because I have been that person I know [...] It's not their fault that the shop keeper doesn't speak clearly enough for them to understand. So I think it has made me a lot more tolerant of other people's behaviour and I think it's also made me a lot more tolerant.”

²⁴ Op. Cit. Wagner (AC) p 191.

Il convient aussi de prendre au sérieux le refus des étudiants Erasmus, et plus généralement des catégories sociales privilégiées, lorsque le provisoire dure, de se considérer comme immigrés. Le rapport distancé (dans les discours) à un pays, à une nation, est en effet constitutif des positions sociales internationales. De plus, si l'objectif de formation du citoyen européen par le séjour Erasmus est une prise de conscience des différences « culturelles » qui séparent les Européens, alors on peut dire que l'expatriation est formatrice. S'il s'agit de créer un sentiment d'appartenance à une même unité (l'Europe), une « communication interculturelle » (notion en vogue, mais concept peu opératoire) ou un éloignement des stéréotypes associés à des statuts sociaux et à l'histoire des nations, l'échec semble patent. Bien souvent avant leur séjour, ces jeunes n'avaient aucun sentiment d'appartenance particulièrement fort. L'éloignement leur fait prendre conscience de leurs attaches affectives pour leur pays familial. Même si leurs intérêts pour le cosmopolitisme et le métissage est certain, les étudiants Erasmus ont toujours besoin de s'identifier à un groupe, qu'il soit géographiquement ou intellectuellement situé. Luca, Luke et Anna, comme la plupart des étudiants Erasmus sous des formes plus euphémiques ou élaborées les rejoignent sur ce sentiment d'appartenir à un pays, d'en être le « produit »:

[...]Donc tu as connu plus d'étrangers.

Oui, c'est une chose bizarre, parce que moi, je n'ai jamais eu l'orgueil d'être italien, je suis italien point. C'est un fait, je suis né en Italie. Par contre là-bas, c'est ressorti d'une manière forte, en vérité, le sentiment d'appartenance à un pays, à un Etat, le fait d'être italien.

Luca, 23 ans²⁵

« Ca m'a fait réaliser combien j'étais un produit de mon pays, ce que je n'avais pas réalisé avant »

Luke 20 ans²⁶

« Moi, je me sens française et mondiale ! (rire) C'est un peu paradoxal peut-être, mais, c'est vrai que quand on vit dans un pays étranger, même si on ne ressent pas ça chez soi, on se sent différent, on sent que l'on fait partie d'une autre culture »

Anne, 22 ans

En cela, la nationalité est un élément du statut Erasmus, qui stratifie la population. Les relations de domination ou de force entre les pays produisent des effets très concrets sur les rapports et les réseaux sociaux, entretenus et maintenus par les étudiants Erasmus. Les relations entre les nationalités ne sont pas sans présenter des homologues avec les relations entre les catégories sociales au sein des pays. Nous allons donc maintenant tenter d'analyser les conséquences de la rencontre ou plutôt de la co-existence des cultures.

²⁵Quindi hai conosciuto più Italiani...

Si, è una cosa strana, perché io non ho mai avuto l'orgoglio di essere italiano, sono Italiano punto. E un dato di fatto, sono nato in Italia. Invece lì, è uscito molto fuori, per dire la verità, il sentimento di appartenenza ad un paese, ad uno stato, il fatto di essere Italiano

²⁶“It made me realise how much I am a product of my country, which I didn't realise before”

5.2 Les conséquences de la rencontre ou de la co-existence des cultures

Parmi les éléments qui donnent à la formation par le séjour Erasmus un caractère spécial, il y a la multiplication des contacts qu'il permet entre *peuples* et *cultures*. La « culture » est souvent mise en avant dans les explications des différences économiques et sociales, mais prend des sens bien différents suivant les travaux et la discipline qui s'y réfèrent. En français, le mot culture a tout d'abord désigné l'ensemble de connaissances générales d'un *individu*. C'est la seule définition qu'en donne en 1862 le *Dictionnaire national* de Bescherelle. C'est ce que nous appelons aujourd'hui la "culture générale". Après le milieu du XXe siècle, le terme prend une seconde signification. Par exemple, le Petit Larousse de 1980 donne, en plus de la conception individuelle, une conception collective : « ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société ». Le terme peut alors revêtir l'un ou l'autre sens, mais la proximité des domaines d'utilisation de chacun en fait une source d'ambiguïté. Les dictionnaires actuels citent les deux définitions, en plaçant le plus souvent, pour faire écho à ce que nous évoquions précédemment, la *culture individuelle* en premier. Ces deux acceptions diffèrent pourtant par leur composante dynamique :

- La culture individuelle comporte une dimension d'élaboration, de construction (on parle d'éducation) et est par définition évolutive et personnelle.
- La culture collective correspond à une unité qui fixe des identités, elle n'évolue que très lentement, sa valeur est au contraire la stabilité, le rappel à l'Histoire.

La culture collective comporte donc une composante de rigidité pouvant s'opposer au développement des « cultures individuelles ». Mais la plupart du temps, dans son acception courante, le terme culture tend vers un compromis où il désignerait essentiellement des connaissances liées aux arts et à l'Histoire, plus ou moins liées à une identité ethnique. Une conception anthropologique de la culture consiste à la regarder comme formée d'entités comme les valeurs, les normes, les institutions, les artefacts. Les valeurs mises en avant pour cimenter la culture collective sont souvent les croyances, généralement religieuses, (même s'il en existe d'autres comme par exemple la laïcité). Les normes sont constituées par les attentes sur la façon dont les personnes doivent se comporter. Chaque culture a des méthodes, appelées sanctions (qui peuvent être positives ou négatives) pour imposer ces normes. Les institutions enfin sont les structures de la société dans lesquelles les valeurs et les normes sont transmises.

5.2.1. La culture, les cultures : concepts opératoires ?

Les concepts de culture et d'identité, souvent employés de pair, font partie de cette gamme de notions, comme celle de liberté ou d'intelligence, polémiques car soumises à des manipulations idéologiques multiples. De plus, leur large diffusion dans le champ social et éducatif ne s'appuie pas toujours sur les acquis de la recherche. Nul ne peut étudier « la culture » en soi, sans se référer à des groupes ou des individus particuliers, car les cultures sont véhiculées par des personnes et ne peuvent s'exprimer que par elles-mêmes. Par ailleurs aucun individu n'est totalement dépositaire d'une culture ou entièrement familier avec elle, pour peu qu'on puisse la conjuguer au singulier. Susceptible d'adaptation et d'évolution dans le temps et suivant l'espace de réception, il est difficile de définir une culture, c'est-à-dire d'en tracer les frontières sans sombrer dans la fossilisation ou le réductionnisme. Il convient donc de prendre de la distance avec une approche descriptive au bénéfice d'une analyse des représentations. Les représentations comme nous le rappelle Martine Abdallah-Pretceille, les « caractéristiques » culturelles « ne sont pas des entités *sui generis*, mais actualisent un contexte, la relation aux autres. Toute culture se définit donc moins à partir de traits spécifiques qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence²⁷».

Pour l'Anthropologie, la culture a deux fonctions. La première est ontologique, permettant à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres. La seconde est instrumentale, facilitant l'adaptation aux environnements nouveaux. Dans les sociétés modernes (telles qu'elles ont été décrites par Marc Augé et Georges Balandier notamment²⁸) la fonction instrumentale ou pragmatique se serait considérablement développée afin de répondre aux nécessités du terrain : multiplication des contacts, rapidité des changements, etc. Cette évolution consacrerait la fin de l'illusion référentielle, qui traite les cultures comme reproduisant la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale. En effet la multiplication des contacts, l'individualisation des références ont amplifié et banalisé les processus d'acculturation en développant les métissages, les emprunts et les glissements. A ce titre, les populations immigrées ne sont pas les seules confrontées au phénomène d'acculturation. Tous les individus sont concernés à des degrés divers et selon différentes modalités. L'acculturation, processus complexe, varie selon les conjonctures politique, historique, économique, selon les groupes et les éléments porteurs en présence. Elle

²⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE (M), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, 1999, Page 9.

²⁸ BALANDIER (G), *Athropo-logiques*, Paris, Librairie générale Française, 1974, 279p.

AUGE (M), *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992.

s'accompagne d'interprétations et de ré-interprétations, qui ne sont pas exemptes de conflits ou de résistances. La résistance, qui se situe au début du processus d'acculturation, est visible chez les étudiants Erasmus. Même si, la dynamique acculturative est un processus d'évolution et d'adaptation, nous dit Martine Abdallah-Pretceille et qu'elle témoigne du dynamisme inhérent à tout groupe social, nous constatons qu'elle n'est pas toujours vécue de manière positive chez les individus. Comprendre pourquoi, nous renvoie évidemment à l'étude des rapports de force et de pouvoir dans une société à un moment donné. Culture et identité se déclinent désormais au pluriel dans les travaux d'anthropologie et les appartenances ne sont pas exclusives les unes des autres. L'identité et la culture d'un individu, loin d'être des catégories, sont surtout le produit d'une dynamique, d'une construction permanente, source d'ajustements, de manipulations et de conflits.

Pour la psychologie, la culture ne s'exprime plus seulement dans les différences de croyances, de valeurs, de normes et de modes de vie des groupes, mais aussi au niveau de l'individu, dans ses façons de penser, de sentir, d'établir la communication. Comme le note Camillieri (C) et Cohen-Enerique (M)²⁹, la culture intervient dans un domaine fondamental pour l'homme, celui des unités de sens ou signification, qui constituent la médiation obligatoire pour notre accès au réel, car aucun stimulus n'agit sur nous « directement », mais par l'intermédiaire du sens dont il est porteur consciemment ou inconsciemment. Si bien que nous progressons constamment dans un monde symbolique au devenir variable. Le problème devient alors de spécifier convenablement les significations induites par la culture, de manière qu'elles soient distinguées des autres (celles induites par l'inné ou le social). Mais les différences culturelles ne seraient-elles simplement des formes de différences sociales cristallisées et médiatisées par le temps? Les « significations culturelles » distinguent les groupes entre eux et à l'intérieur de chacun d'eux, elles amènent à se comporter de façon semblable devant les stimuli investis par la culture. Elles sont donc un facteur d'uniformisation différentielle. Mais n'est-ce pas la même chose pour les significations sociales ? Peut-être ce qui peut distinguer significations « culturelle » et « sociale » se situe dans le fait d'assumer ouvertement ou de nier plus ou moins honnêtement les valeurs et les enjeux à leurs fondements. Il est aujourd'hui largement admis que la culture (individuelle ou collective) est de plus en plus mouvante et que des unités de sens en relation étroite autorisent le changement. Mais pour que des cultures ou

²⁹ CAMILLIERI (C), COHEN-ENERIQUE (M), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, 1989, 398p.

des groupes sociaux s'influencent, le contact « direct » n'est pas nécessaire. Nous pouvons néanmoins nous demander ce qu'il apporte, en plus des messages de toutes sortes que les individus émettent et reçoivent les uns des autres par l'intermédiaire des Technologies de l'Information et de la Communication.

En outre, parler de culture pour expliquer la diversité des comportements entraîne indubitablement l'utilisation de la notion d'identité. Avec une question centrale : comment pouvons-nous demeurer le même tout en nous ouvrant à l'altérité ? Mais tout ceci occulte l'intérêt, le coût, les possibilités variables qu'on les individus à rester eux-mêmes ou à changer. Il faudrait aussi se débarrasser du postulat qui fait d'une société d'accueil un tout sans fissure, si bien que la distance ne pourrait exister qu'entre elle et ce qui lui est extérieur. Les sous-groupes en son sein négocient leur distinction et utilisent l'appartenance culturelle pour légitimer leur positionnement social. Finalement, on peut dire comme Jean-Pierre Warnier qu'une culture « ne peut ni vivre, ni se transmettre indépendamment de la société qui la nourrit »³⁰. C'est en cela que toute culture est socialisée et localisée. Jean-Pierre Warnier souligne également que culture, langue et identité entretiennent des rapports étroits, mais n'est-ce pas également le cas des « langues et classes sociales », comme le souligne Basil Bernstein ? Bien sûr comme de nombreux auteurs de nos jours, il prend la peine de préciser que l'identité ne dépend pas seulement de la naissance ou des choix opérés par les sujets, mais des rapports de pouvoir entre les groupes qui peuvent assigner une identité aux individus.

Ces remarques permettent de saisir, ce que nous énoncions dans la seconde partie de cette thèse, qu'il est plus pertinent de parler d'identifications que d'identité, puisque cette dernière est contextuelle et fluctuante. Nous avons vu que les étudiants Erasmus, en effet, peuvent assumer des identifications multiples qui mobilisent différents éléments de langue, de culture en fonction du contexte. Pour Ainhoa De Federico, c'est le fait d'avoir développé des amitiés transnationales, qui joue de façon consistante sur le développement d'identifications à des communautés imaginées territoriales plus cosmopolites, même si l'identification à l'Europe n'est pas toujours présente. Nous voyons, quant à nous une permanence des divisions traditionnelles, présente de la même manière dans les discours des étudiants Erasmus qu'au sein de la littérature scientifique et romanesque entre notamment un Nord et un Sud, un Est et un Ouest de l'Europe.

³⁰ Op. Cit. Warnier p7

Les groupes d'amitié Erasmus ne se forment pas au hasard des nationalités. Certaines alliances sont beaucoup plus présentes et certaines relations plutôt improbables. En fait cela est grandement dépendant de l'histoire familiale, socioéconomique et migratoire des étudiants et des pays d'appartenance. Se dessinent alors bien souvent des oppositions entre pays anciennement d'émigration ou d'immigration, régions latines ou anglo-saxonnes, religion catholique ou protestante, etc. Ainhoa De Federico dans la conclusion de sa thèse annonce que « le développement de réseaux d'amitié transnationaux en Europe favorise clairement l'identification à l'Europe »³¹. Pourtant les résultats de sa recherche montrent aussi que les étudiants de pays non-membres s'identifient autant à l'Europe, voire plus, que ceux des pays membres. Dans notre enquête, on note qu'un certain nombre d'étudiants italiens voient dans l'Union Européenne la possibilité de gagner en prestige, en efficacité et en transparence, alors que les britanniques rencontrés sont plutôt négatifs et réticents devant les « lourdeurs bureaucratiques » de l'union naissante. Ainsi les différences culturelles et les effets de la rencontre des « cultures » ne sont pas dissociables bien longtemps de la hiérarchie sociale, et des inégalités entre certaines nations européennes et ne peuvent être discutés sans un débat qui prend en compte l'histoire sociale.

De même, l'infériorisation qui frappe certains groupes de migrants, (par rapport à d'autres) désavantagés dès le départ en raison de leur statut social ; la question sociale, en deux mots, ne peut être ignorée dans l'étude des acquis culturels du séjour Erasmus. Pourquoi, lorsque nous parlons de la migration étudiante ou qualifiée, évoquons nous plus souvent un processus de production, de mobilité et d'ouverture (d'identification multiple par exemple), là où pour « l'immigration massive », on évoque la reproduction, la fermeture sur des identités ethniques ? Dans les discours étudiants, en effet, apparaît cette volonté distinctive de sortir de l'assignation, de vouloir se créer un « *repertorio culturale individuale* »³². La possibilité de se créer des micro-univers ou le recours à l'*éthnicité*³³ constitue un élément de fixité, participe à un sentiment de sécurité ontologique chez les étudiants Erasmus. Ils se reconnaîtront alors dans leur aptitude particulière à manipuler les différents codes culturels, afin d'influer, en leur faveur, sur les transactions sociales et professionnelles.

³¹Op. Cit AINHOA DE FEDERICO Page 307

³²MATERA (V), « Affianco alla cultura : l'altro termine », In *Rassegna italiana di sociologia*, XLV, n°1, gennaio/marzo 2004, p. 71

³³L'éthnicité est ici définie comme « l'aspect des relations sociales entre des acteurs qui se considèrent et qui sont considérés par les autres comme étant culturellement distincts des membres d'autres groupes avec lesquels ils ont un minimum d'interactions régulières ». PIERRE (P), « Figures identitaires de la mobilité internationale », In *Sociétés contemporaines*, n°43, 2001

Les travaux de Pierre Bourdieu ont permis de mettre en évidence les relations entre culture et classe sociale. L'intérêt ici est donc de repérer comment des traits culturels sont utilisés et manipulés dans les interactions, dans la « mise en scène », pour reprendre les termes de Goffman, de la vie quotidienne des étudiants Erasmus. La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres. Elle relève l'état d'une relation sociale. Certains étudiants Erasmus rejoignent ici les cadres de la mondialisation par leur volonté d'être vus comme producteurs, acteurs de leur culture. Les modalités de socialisation secondaire des étudiants Erasmus et les diverses manières de vivre des stratégies d'identification liées à leur *ethnicité* dans un contexte de mobilité, sont donc ce qui permet de distinguer ces étudiants de leurs homologues sédentaires et de les regrouper analytiquement, indépendamment de caractéristiques culturelles divergentes. Mais les différences observées dans les discours des étudiants Erasmus par rapport à ceux de leurs confrères sédentaires, n'entraînent pas automatiquement des écarts fondamentaux dans les pratiques. Nous allons maintenant tenter de dresser une typologie des comportements des étudiants Erasmus relative aux différents degrés de manipulation des codes culturels et sociaux, variant ainsi en fonction de contextes familiaux dans lesquels ils ont préalablement vécu.

5.2.2 Des degrés de manipulation variables des codes socioculturels

Bien que le jeu avec le national et les identifications, (que nous avons décrit dans la partie précédente de cette thèse), soit commun à l'ensemble des étudiants Erasmus, il existe différentes manières de vivre l'expérience interculturelle Erasmus. Face à la manipulation des codes culturels, à l'adaptation linguistique et scolaire dans un contexte d'études étranger et à la mobilité plus généralement, les étudiants sont diversement préparés. C'est pourquoi, afin de discuter des identifications de cette population, nous allons établir une typologie, en croisant diverses pratiques et représentations des étudiants qui se situent à différents moments du processus de mobilité (c'est-à-dire de la prise de décision jusqu'au retour). Nous pouvons ainsi appréhender par l'établissement d'ideaux-types, des modalités variées de résistance ou d'ouverture au niveau culturel ambiant. L'échelle des comportements va ainsi du repli sur sa culture d'origine, avec un réinvestissement faible ou nul et l'absence de nouvelles mobilités, jusqu'à la perméabilité quasi-totale à la culture du milieu d'accueil, la volonté d'y résider définitivement et les signes d'une « conversion

identitaire »³⁴. Nous verrons que ces attitudes ne sont pas fruits du hasard et proviennent en grande partie des « réinvestissements » espérés des compétences acquises et des aspirations *géo-professionnelles*, elles-mêmes dépendantes des situations socio-économiques dans lesquelles se trouvent les étudiants Erasmus avant leur séjour.

Le premier idéal-type serait **l'étudiant « défensif »**, privilégiant « l'ontologique »³⁵ aux dépens du pragmatisme, qui, lors du séjour à l'étranger cherche à se construire pleinement en « étranger ». Ainsi, il organise une mise en scène de son « univers originel » dans des formes qui restent assimilables pour l'université du pays d'accueil. Les influences culturelles extérieures semblent peu pénétrer l'univers cognitif des étudiants défensifs, pour ricocher en quelque sorte sur « la carapace isolante » plus ou moins rigide et solide qu'ils se sont forgée. Ils se tiennent donc « à distance raisonnable » des membres de leur pays d'accueil tout en maintenant des liens forts avec ceux de leur pays d'origine³⁶. Ils sont les représentants vivants de leurs pays, les porte-parole de mœurs et de pratiques, ce qui est facilité par le fait que le séjour Erasmus est pour eux une simple « parenthèse » et n'appelle pas forcément de nouvelles mobilités, ni même un réinvestissement des acquis linguistiques et interculturels et n'a pas davantage une utilité immédiate dans un cursus scolaire ou pour une carrière professionnelle internationale.

Le second idéal-type, pourrait être **l'étudiant « opportuniste »**, pragmatique, mettant avant toute chose l'adaptation à l'environnement, qui a une faculté consciente et toute particulière de rendre son comportement synchrone avec ce qu'il saisit d'une conduite type approuvée par les autochtones. Il manipulera donc des identifications en fonction de la situation dans le pays d'accueil, tentera de connaître le plus de personnes possible de milieux socioculturels élevés, afin de tirer le meilleur bénéfice de son année d'études à l'étranger en fonction des objectifs de départ qu'il s'était fixés. Ces étudiants multiplient les masques et les « faux selfs » par des identifications de façade. De retour dans leur pays d'origine, ils tenteront de réutiliser leurs compétences acquises tardivement, dans des projets distinctifs et continueront leur jeu de perpétuelle migration d'un mode d'être à un autre en s'inscrivant dans de nouvelles mobilités.

³⁴ Op. Cit. PIERRE.

³⁵ Les termes « ontologique » et « pragmatique » ont été empruntés à CAMILLIERI (C), COHEN-ENERIQUE (M), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, 1989, 398p

³⁶ Les enquêtes, citées précédemment (Wagner, Pierre, Tarrius, etc) nous apprennent qu'il s'agit, dans une écrasante majorité, d'hommes cadres internationaux, travailleurs,. Alors que pour les femmes, carrière internationale est souvent synonyme de célibat, pour les hommes le mariage représente la norme et se couple bien souvent avec inactivité des femmes.

Le troisième idéal-type, serait l'**étudiant « transnational »**, dont le discours en appelle au plurilinguisme, à l'esprit « cosmopolite » et au développement des formations « cross-culturelles ». Bien souvent deux des indicateurs les plus puissants d'un contact précoce avec les cultures étrangères sont la naissance dans une famille mixte et/ou la mobilité professionnelle d'un ou des deux parents. La famille, avant l'école et l'université, a permis chez ces étudiants la découverte et la diffusion d'une « socialisation internationale », sorte d'éducation à la flexibilité identitaire. Ceci accompagne notamment l'invitation à diffuser de soi, de son parcours, une image construite et maîtrisée, l'exercice social de la rationalité, la prévision des conséquences de la migration, la maîtrise pratique (quelquefois ludique) de l'utilisation des langues étrangères dans les relations sociales, etc. Le séjour Erasmus a de ce fait été un véritable « laboratoire » de façon d'être en situations à travers lesquelles l'étudiant a pu éprouver l'ambiguïté des liens existant entre culture et personnalité, milieu d'appartenance et milieu de référence. La « culture internationale » est d'autant mieux transmise que l'épreuve de la mobilité internationale et du voyage est perçue comme un accomplissement de dépositions anciennes, comme nous l'avons souligné. Les étudiants vont donc à leur retour « naturellement » se tourner vers des « carrières » qui permettront de nouvelles expatriations, tout en gardant leurs repères identificateurs.

Le dernier idéal type pourrait être l'**étudiant « converti »**, dont les facteurs répulsifs de la société et/ou de l'université ou la ville d'origine ont été déterminants, beaucoup plus que les facteurs attractifs du pays d'accueil. Même si cet étudiant n'avait pas de projet professionnel précis avant son départ, le séjour Erasmus est donc pour lui un révélateur, un moment de bifurcation, qui rompt avec la passivité, la politique des choix négatifs et le « laisser-aller », qui ordonnaient antérieurement son parcours scolaire. L'expérience entraîne pour lui, le désir de réorienter ses études, à la lumière des découvertes effectuées dans le pays d'accueil. L'identification au programme de mobilité, mais pas forcément universitaire, n'en sera que plus forte, car si on simplifie, on pourrait dire que c'est lui qui a donné *le sens* à son existence, jusque là difficilement constructible. Ceci peut pousser les étudiants « révélés » à effectuer de nouvelles mobilités, mais non dans le cadre de leurs études, ou à changer totalement d'orientation.

La constitution d'un groupe social Erasmus, ne s'élabore donc pas au détriment des positions acquises et des choix faits dans le champ national et local. Cette typologie permet de s'éloigner de l'idée d'un groupe social homogène. Pas plus que les carrières internationales ne correspondent à des stratégies unilatérales d'ascension professionnelle,

les étudiants mobiles ne forment un « international » homogène sur le plan de ses intérêts comme de ses pratiques. Avoir participé au programme Erasmus ne donne pas non plus systématiquement accès aux plus hautes positions de pouvoir, c'est pourquoi, on ne peut parler d'élite universitaire mobile. « L'international n'abolit pas le national » dit justement Anne-Catherine Wagner, parce que ce sont bien des enjeux nationaux qui donnent leur sens aux profits sociaux que procurent les ressources internationales. La culture internationale n'apparaît finalement pas tant comme une culture au sens anthropologique qui concurrencerait les « cultures nationales » (valeurs, normes, etc.), que comme une instance qui les met en relation et qui définit un rapport aux identités nationales particulier. Rappelons également que le processus de mise en mouvement identificatoire des étudiants Erasmus interrogés dépend de la présence plus ou moins importante, au sein de l'université d'accueil, d'une communauté Erasmus. Il dépend également des formes d'hospitalité et d'un modèle politique, historiquement constitué.

Malgré la diversité de cette population en terme de comportements à l'étranger et d'appartenances sociales et disciplinaires, un sentiment, parfois fort chez certains étudiants Erasmus, d'appartenir à un groupe atemporel, est notable. Qu'est-ce qui les amène à penser qu'ils constituent un collectif une fois rentrés dans leurs pays d'origine respectifs? Cela tient d'abord aux caractéristiques d'un style de vie particulier : les statuts d'« étudiants » privilégiés et d'« étrangers » unifient les pratiques et les systèmes de valeurs, comme nous l'avons souligné précédemment. Cette similitude des styles de vie, rapproche à la fois pratiquement dans des interrelations concrètes, mais aussi symboliquement dans le sentiment d'appartenance à un même groupe lors du retour au pays. Car il existe une forte inter-connaissance entre les expatriés, qu'ils voudraient voir prolongée dans le temps, notamment par de nouvelles mobilités. C'est « l'esprit Erasmus » qui est souvent mis en avant dans les discours, l'emploi des déictiques « nous », « on », sont aussi des indicateurs de l'intensité du sentiment d'appartenance, qui perdure au-delà du séjour. Mevegny évoque ainsi le besoin de mobilité et Marie l'esprit de groupe des étudiants Erasmus :

« De toute façon, je crois que nous, les étudiants Erasmus, serons amenés un jour ou l'autre à repartir. »

Mevegny, 22 ans

« C'est vrai qu'avec Erasmus, ça fait vraiment un groupe, on est à moitié en colo, à moitié à la fac quoi. Alors, c'est vrai que quand on rentre et que l'on se retrouve ici, même si l'on a ses amis d'avant, ce n'est plus pareil [...] D'un point de vue d'ouverture d'esprit c'est super vraiment... Bon après, au niveau des amitiés que tu lies tout ça, c'est super... Ce n'est pas vraiment le fait de vivre à l'étranger ça, mais c'est davantage le fait d'être en Erasmus, parce que c'est un groupe, c'est à la fois la fac et il y a un groupe. »

Marie, 23 ans

Tout d'abord, ce sentiment, n'est pas perçu de la même manière, ni vécu avec la même intensité chez les étudiants « transnationaux » (dont le cosmopolitisme fait partie inhérente de leur histoire familiale), chez les « défensifs », d'origine sociale en général élevée et chez les « opportunistes » ou encore les « convertis » d'origine sociale plus modeste. Ces derniers seront en effet davantage enclins à s'identifier au groupe qu'ils forment avec d'autres Erasmus. Une origine sociale élevée joue, par contre, en défaveur d'un sentiment d'appartenance à un groupe « mixte ». Pour les étudiants transnationaux, (en grande partie britanniques dans notre enquête), c'est la manière personnelle, personnifiée d'accomplir l'acte de mobilité, qui donne la qualité à leur expérience. Les « défensifs » qui possèdent un passé ou des compétences migratoires moindres, seront plus portés à s'identifier à leur pays d'origine, à l'instar de Luca de l'université de Torino :

« On était toujours plus ou moins le même groupe d'amis, un peu mixte, 3 ou 4 italiens, parce que de toute façon aux italiens, ça plait de rester avec des italiens, puis, il y avait aussi des allemands et des français. Dans le groupe, en général, la part la plus importante était italienne, puis française et allemande, on s'entendait bien. Avec les autres pays, on avait des problèmes surtout ceux du nord de l'Europe, on n'y arrivait pas du tout. Mais également avec ceux de l'Europe de l'est, on avait des problèmes. On était trop différent comme culture. Puis, nous les italiens, on a des habitudes très particulières, qui nous rendent assez antipathiques auprès des français et des allemands, on dérangeait beaucoup.

Luca, 23 ans³⁷

Ensuite, l'analyse lexicale par nationalité des questions ouvertes du questionnaire et des entretiens, fait apparaître chez les étudiants italiens une association « *noi* » « *italiani* » très fréquente. L'association « *nous* » « *français* » existe beaucoup moins en ce qui concerne les étudiants provençaux interrogés. Contrairement aux stéréotypes répandus sur un peuple français fier et orgueilleux, repris abondamment dans la presse internationale, les Provençaux interrogés sont ceux qui relatent le détachement le plus grand vis-à-vis de leur nation. Est-ce un effet de la région, d'un éloignement du pouvoir central, du cosmopolitisme de la population ? Notre enquête ne permet de répondre que partiellement à cette question. Il est vrai qu'un nombre non négligeable d'étudiants Erasmus français, est issu des différentes vagues successives d'immigration. Ils se rendent même parfois dans les lieux familiaux de la « mémoire collective ». Il est aussi vrai que l'université française se revendique dépositaire du savoir critique et libre (par un enseignement, une évaluation

³⁷ « Eravamo sempre più o meno lo stesso gruppo di amici, un po' misto, 3 o 4 italiani, perché comunque agli italiani piace stare con gli italiani, poi c'erano anche tedeschi e Francesi. Nel gruppo, in genere, la maggiore parte erano Italiani, poi francesi e tedeschi, ci trovavamo bene. Con gli altri paesi avevamo dei problemi soprattutto quelli del nord dell'Europa, non ce la facevamo proprio. Anche con quelli dell'est Europa, avevamo dei problemi. Eravamo troppo diversi come culture. Poi noi italiani abbiamo delle abitudini molto particolari, che stanno molto antipatiche ai francesi e ai tedeschi, davamo molto fastidio. »

souple), garant de l'innovation (par la recherche), là où d'autres institutions reproduisent les modèles dominants hérités. Les histoires familiales et les parcours des étudiants Erasmus de l'Université de Provence brillent ainsi par leur diversité. L'identification des italiens à leur pays, va également à l'encontre de l'idée répandue que l'unification tardive de l'Italie et le maintien des langues et « cultures » régionales, produit un sentiment d'appartenance à la nation faible. Mais là encore peut-on généraliser à l'ensemble de l'Italie, en prenant le cas unique de l'université de Turin ? Il est vrai que la récente unification peine encore aujourd'hui à masquer les forts particularismes générés par des siècles de vie séparée où chaque petite élite locale jouissait de privilèges. Massimo d'Azeglio, Turinois³⁸ écrivait au 19^{ème} siècle "L'Italie est faite, maintenant il faut faire les Italiens". Mais d'après l'histoire enseignée, une fois l'unification réalisée, le Piémont place partout des fidèles et dans les régions on se plaint de la "piémontisation" de l'administration et de la vie politique qui restreint l'emploi des élites locales. Il semble y avoir donc un lien très étroit entre la proximité du pouvoir, l'histoire migratoire familiale et le sentiment national. Les étudiants Erasmus bristolien, nous l'avons vu, restent objectivement très souvent entre insulaires britanniques et sont assez peu ouverts sur les groupes « mixtes ». Subjectivement néanmoins, dans leurs discours, ils tentent de se distinguer de leurs compatriotes. Ce sont eux qui définissent le moins souvent l'expérience de mobilité comme « unificatrice » et qui se détachent le plus du statut Erasmus. Il n'est pas de meilleure façon de se distinguer, en effet, que de s'accomplir par l'obéissance au « conformisme de l'anti-conformisme », aux valeurs idéales intellectuelles de « l'intelligence sans attache et sans racine »³⁹. Jon parle ainsi de « vie sociale intense » et de réussite par rapport « aux autres étudiants Erasmus » :

« J'ai essayé autant que possible de rester avec des Espagnols dans ce groupe, pour parvenir à rencontrer des gens. Ce n'était pas facile du tout, c'est toujours difficile je pense. Euh... Je pense que j'y suis arrivé plutôt bien, autant que l'on peut. Euh... parce que j'ai vu... comparé au moins à mes... aux autres étudiants Erasmus, tu sais, ils restent seulement avec des étudiants Erasmus de leur pays ou avec d'autres Erasmus d'autres pays. Je suis sûr que j'ai eu une vie sociale intense également... et à la fin j'ai réussi à avoir quelques vrais amis espagnols. »
Jon 21 ans⁴⁰

³⁸ Massimo Taparelli, marquis d'Azeglio est né à Turin le 15 octobre 1798 et est mort à Milan le 15 janvier 1866. C'est un des penseurs et acteurs du Risorgimento.

³⁹ BOURDIEU (P), PASSERON (J.C) *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1985. page 69

⁴⁰ « I try as hard as could to be with Spanish people in this group, just to get to know people. It wasn't easy at all, it is always very difficult I think. Hum... I think I manage quite well, as well as you can. Hum... because I saw... comparing at least to my.. to other Erasmus students, you know, they only socialize with Erasmus students from their own country or with other Erasmus from other countries. I am sure I had a great social life as well... and at the end I managed to get some, some proper Spanish friends. »

La mise en scène de la « différence » par rapport à ses concitoyens, est de manière générale, quelque soit la nationalité, davantage le fait d'étudiants « transnationaux », qui tiennent à faire reconnaître la valeur de leurs compétences spécifiques. C'est aussi le rapport distancié aux questions d'appartenance nationale, avec une revendication cultivée des attributs nationaux d'identification, en même temps qu'un refus d'être considérés comme des représentants stéréotypés de leur pays d'origine, qui constitue la caractéristique des étudiants Erasmus transnationaux. Une grande partie des autres étudiants Erasmus possède aussi suffisamment de ressources pour refuser les termes du « choix » entre la fidélité aux origines et le reniement des origines. Ce rapport spécifique au national se lit dans tous les interviews dans diverses configurations : Anna, « transnationale », se dit à la fois française et mondiale et Nicolas, « opportuniste », français du sud, mais aussi Homme et européen :

« Moi, je me sens française et mondiale ! (rire) C'est un peu paradoxal peut-être, mais, c'est vrai que quand on vit dans un pays étranger, même si on ne ressent pas ça chez soi, on se sent différent, on sent que l'on fait partie d'une autre culture »

Anne, 22 ans

« Moi, je me sens du sud quand même, je me sens français du sud... 'fin, je me sens un Homme avant tout et après européen, c'est difficile à dire... 'fin moi, j'ai toujours eu du mal, je n'ai pas de crise d'identité, je ne suis pas identitaire quoi, ce qui fait que je me sentirais plus du sud que français quoi. »

Nicolas, 23 ans

Nous pouvons donc conclure que la mobilité institutionnalisée par le programme Erasmus crée des façons de se penser indissociables des modes de cohésion des groupes sociaux et des « cercles » Erasmus. Mais le statut partagé et les conditions, les styles de vie qui rapprochent les étudiants de différentes nationalités lors du séjour, sont-ils suffisants au maintien des relations, lorsque le groupe se disloque ? En d'autres termes, la dynamique du réseau Erasmus Européen lors du séjour à l'étranger est-elle assurée au-delà de l'expérience courte commune et du sentiment d'appartenance pour certains ? Sommes-nous devant les prémices d'une citoyenneté européenne ? Ou bien, ces liens purement électifs établis dans le but d'un épanouissement personnel, seraient-ils plutôt éphémères ?

5.2.3 Maintien et dynamique du réseau Erasmus Européen

La mobilité institutionnalisée par le programme Erasmus produit-elle des liens qui perdurent après les départs ? Comment et pour combien de temps sont-ils entretenus ? Notre enquête par questionnaire, permet de répondre à cette question uniquement sur un court terme, mais notre investigation par entretiens et l'observation directe complètent nos analyses sur des liens internationaux multiples, qui, pour un grand nombre, succombent au poids des années et de la distance. Lorsque nous nous intéressons aux relations internationales maintenues au-delà de plusieurs années, nous sommes frappés par des relations distendues, peu régulières, qui sont réactivées seulement au moment de projets de voyages. Concrètement, ne résistent au temps qu'un petit nombre de relations (souvent intranationales) et quelques rapports amoureux bi-nationaux. Dans un premier temps nous verrons les régularités statistiques et les indicateurs de tendances centrales, pour dans un second temps spécifier la nature des liens conservés, (à l'aide à la fois des réponses aux questions ouvertes du questionnaire, des entretiens et de l'observation directe).

Les moyens de communication à distance, au retour des étudiants Erasmus dans leurs pays respectifs, attestent immédiatement que les relations sont, dans un premier temps, activement entretenues. On compte de nombreux échanges de courriels, mode de correspondance le plus utilisé. Dans les trois universités, les étudiants Erasmus en font usage à plus de 96%. L'envoi de courriers postaux fait moins l'unanimité, les Turinois ne sont que 17% à s'écrire par voie postale, alors que les Provençaux sont environ 27% et les Bristolien 20,7%. Par contre les Italiens utilisent plus que les autres le « Chat » (conversation par internet) pour communiquer entre « Ex-Erasmus », (40% d'entre eux en font usage). Le téléphone est également utilisé, principalement pour les communications nationales, car les étudiants Erasmus déclarent avoir surtout maintenu des relations avec des confrères Erasmus de leur propre pays. Plus de 60% des Provençaux, des Turinois et des Bristolien, ont des contacts fréquents avec au moins quatre personnes de leur pays d'origine qu'ils ont rencontrées durant leur séjour à l'étranger. Les contacts téléphoniques avec les étudiants Erasmus d'autres pays sont plus rares et moins réguliers. La majorité des étudiants Erasmus n'a entretenu de relations qu'avec deux ou trois étudiants Erasmus d'autres pays. Même s'ils échangent beaucoup par courriel au début, cette fréquence diminue rapidement avec le temps. Quant aux étudiants du pays d'accueil, 35% à 40% des étudiants Erasmus des trois pays disent n'avoir maintenu aucun lien avec eux. Ceux qui les ont entretenus, évoquent le plus souvent une ou deux personnes seulement.

Tout se passe comme si, dans un premier temps, la mobilité entraînant la mobilité, le désir de voyages s'accroît, voyages qui s'organisent notamment durant les vacances scolaires et qui sont le moteur du maintien des liens. Ce désir, néanmoins refreiné par des impératifs souvent économiques ou temporels inégalement repartis dans la population, fait souvent disparaître avec lui les relations qui sous-tendaient les voyages. Ainsi, immédiatement à leur retour dans leur pays d'origine, existe une volonté quasi-unanime chez l'ensemble des étudiants Erasmus de « repartir »⁴¹. Une envie qui se décline du désir de voyage à la poursuite des études ou la recherche de travail « ailleurs », pour « ne pas revenir en arrière », selon leurs propres expressions. Le séjour Erasmus est ainsi un tremplin vers d'autres mobilités, qui prendront cependant des formes bien différentes suivant les appartenances socio-nationales. Ceci traduit bien la difficulté à réimporter chez soi les ressources sociales liées au statut « d'étranger privilégié », dans un autre pays, (car dégagé de problèmes administratifs et financiers). L'international permet finalement de « faire valoir », de jouer avec les signes de son rang social. Dans chaque pays, existe un ensemble de critères, de codes permettant de situer socialement une personne : son adresse, ses vêtements, ses attitudes corporelles, sa façon de parler, le lieu de ses études, etc. A l'étranger, on peut jouer sur le flou qui résulte de la diversité nationale des indicateurs sociaux.

Ces possibilités de se distinguer sont un ressort important de l'attrait du séjour Erasmus pour les classes moyennes en ascension. L'identification à un modèle de mobilité est, dans une université massifiée, un moyen de laisser en suspens les problèmes de positionnement social. Cette évasion sociale est sans doute pour beaucoup dans l'enchantement de la vie à l'étranger et le désir de repartir. D'ailleurs, pour la plupart des étudiants Erasmus cette mobilité s'intensifiera dans la mesure où cette expérience marque une étape vers une pratique migratoire fréquente autour de voyages, à la rencontre du « cercle » d'étudiants Européens ainsi constitué. A l'issue du séjour, les visites aux membres de ce cercle, rentrés dans leurs pays d'origine respectifs et qui les accueillent à leur tour, sont fréquentes. Certains ex-étudiants Erasmus partent même étudier ou travailler dans une autre région de leur pays d'origine où à l'étranger, comme ceux que nous avons vainement tentés de contacter par téléphone. Repartir pour un second séjour par le programme d'échanges Erasmus n'est pas en principe possible, en conservant le financement de l'UE. Cependant des possibilités pour des seconds séjours existent dans les trois universités enquêtées. Ils ne

⁴¹Ce terme a été employé plus de 50 fois dans les entretiens menés, saisis et analysés à l'aide du logiciel d'analyse de textes HYPERBASE.

sont donc pas rares. A la question : « Avez-vous planifié d'autres voyages ? » à l'issu du séjour Erasmus, plus de 70% des étudiants, quel que soit leur établissement d'origine, ont répondu « oui ». Plus d'un tiers, dans les trois universités, en avait programmé au moins deux (cf. tableau 60a suivant).

Tableau 60a : Répartition des étudiants sortants de l'UP, d'UT et l'UB selon le nombre de voyages planifiés, 2004-2005- (en pourcentage)

« Avez-vous planifié d'autres voyages ? »				
	UP	UT	UB	Ensemble
0= Non	27,1	25,2	30,5	28,0
1= Oui	72,9	74,8	70,5	72,0
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(155)	(127)	(82)	(364)

$\chi^2 = \text{NS}$

Nombre de voyages planifiés :	UP	UT	UB	Ens
0	27,1	25,2	30,5	27,7
1	36,1	37,8	39,0	36,8
2	29,0	24,4	20,7	25,5
3 et plus	7,8	12,6	8,5	9,8
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(155)	(127)	(82)	(364)

$\chi^2 = 25,1 \quad p < 0,01$

Le tableau se lit ainsi : 27,1% des étudiants sortants de l'Université de Provence en 2004-2005, n'avaient pas planifié de voyage au moment de l'enquête.

Tableau 60b : Voyages planifiés par les étudiants Erasmus sortants de l'Université de Provence, de l'université de Turin et de l'Université de Bristol -2004-2005- (en pourcentage)

	UP	UT	UB	Ensemble
*Touristique avec membres de la famille, conjoint ou amis rencontrés préalablement.....	6,3	11,7	8,8	8,7
*Touristique avec conjoint rencontré en Erasmus.....	4,5	5,2	5,3	4,9
*Touristique, chez des étudiants du pays d'accueil	8,1	12,6	15,8	11,4
*Touristique avec des étudiants Erasmus	51,3	63,0	63,1	58,2
*Stage, poursuite d'études ou travail à l'étranger	27,0	6,3	7,0	15,2
*Autres.....	2,7	1,1	0	1,6
TOTAL	100	100	100	100
(N)	(111)	(95)	(57)	(263)

$\chi^2 = 25,1 \quad p < 0,01$

Source : enquête par questionnaire

Seuls 30,5% des Bristolien, 27,9% des Provençaux et 25,2% des Turinois disent ne pas avoir concrètement planifié un voyage durant les vacances estivales. Par contre, ils sont environ un quart à en avoir organisé au moins deux. La nature de ces voyages varie cependant selon l'université d'appartenance. Toutes nationalités confondues, ce sont les voyages touristiques dans d'autres pays (que celui d'accueil ou d'origine) avec des ex-étudiants Erasmus qui sont préférés (comme le montre le tableau n°60b ci-dessus). Néanmoins, les stages et le travail à l'étranger prennent une importance non négligeable chez les Provençaux, avec presque 20% d'entre eux qui énoncent clairement que leur voyage se fera dans le cadre d'une activité rémunérée. Nous pouvons relever plusieurs facteurs explicatifs à cette différence entre Provençaux et Turinois/Bristolien : l'organisation des études et la composition sociale et disciplinaire de la population étudiante Erasmus dans ces universités.

En France, les formations universitaires s'organisent en deux semestres, avec la dernière session d'examen se terminant toujours avant le mois de juillet. Le « rattrapage » commence au milieu du mois de septembre et pour ceux ayant réussi tous leurs examens, la rentrée universitaire ne se fait jamais avant octobre. Ce qui laisse de longs mois aux étudiants pour pouvoir s'investir dans une activité professionnelle saisonnière ou dans un stage valorisant pour leurs études, notamment pour les étudiants en LEA. De plus, par rapport à leurs confrères turinois, mais surtout bristolien, les Erasmus provençaux sont les moins favorisés économiquement, ou du moins les moins aidés par leurs familles. En Italie, les examens se prolongent au mois de juillet, avec même, suivant les disciplines, des examens en fin de mois. La reprise universitaire est également plus précoce, en septembre. Ce qui laisse peu de temps aux étudiants pour travailler. La session de septembre n'a pas le même sens non plus qu'en France. Il s'agit quelquefois pour des étudiants, de présenter un certain nombre d'examens nouveaux et non pas toujours d'en « re-passer ». En Angleterre, la composition sociale de la population nous permet en grande partie de comprendre ce taux d'activité bas durant l'été. Les étudiants Erasmus britanniques sont en général jeunes et d'origine socio-économique élevée. L'été est également synonyme de retour au sein des familles, puisque, nous l'avons vu, les retours au domicile parental sont peu fréquents durant l'année en Angleterre. Mais c'est en Italie que les vacances familiales sont les plus diffuses, même si elles concernent toujours moins de 10% des étudiants Erasmus (pourcentage beaucoup plus faible que parmi les étudiants sédentaires).

Les voyages sont donc, dans un premier temps, vecteur de survie des relations nouées lors du séjour Erasmus. Les deux-tiers des relations, selon Ainhoa De Federico⁴² se poursuivent pendant au moins un an après le séjour. Ainsi Marie nous dit avoir fait « le tour de l'Europe » grâce aux contacts qu'elle a maintenus, mais Polly nous rappelle que les contacts intra-cités résistent mieux au passage du temps:

« Tu gardes beaucoup de contacts, parce qu'après même en étant rentré, on va chez les uns, chez les autres pendant les vacances, même s'ils habitent très loin... On va chez les uns et les autres, on fait le tour de l'Europe, c'est super ! Donc, oui, c'est évident qu'il y a des contacts... par exemple sur dix personnes avec qui on va rester en contact, au bout de un an ou deux, il n'en restera plus que, je ne sais pas, quatre ou cinq.

-Toi, cet été tu es donc allée voir des amis...

Oui, je suis retournée en Italie et puis... Puis j'ai vu d'autres amis Erasmus. J'avais des copines Australiennes, qui sont venues me voir, des amies Italiennes aussi qui sont venues me voir. Et là, je suis repartie en Italie pour les dernières vacances.»

Marie, 23 ans

«L'année prochaine, quand j'aurai de l'argent, j'irai rendre visite à tous mes amis Erasmus.

Donc tu as toujours des contacts avec tes amis Erasmus?

Oh oui, vraiment, on a tous échangé nos adresses emails à la fin de l'année, euh... j'ai les adresses de beaucoup d'amis et je leur ai dit qu'ils pouvaient venir me rendre visite et je suis restée en contact avec environ trois ou quatre d'entre eux. [...] Avec Claire (*amie Erasmus de Bristol*), on avait décidé de vivre ensemble, parce que... on vivait l'une à côté de l'autre au même étage en cité U, et donc on est devenues très amies, pendant que l'on était là-bas.

Polly, 21 ans⁴³

Que se passe-t-il après ? Pour ce qui est des relations inter-nations, elles s'étiolent quelque peu avec les années qui passent. Les contacts intra-nations et surtout intra-cités sont davantage entretenus. Ainsi l'intensité de la diminution des liens s'accroît avec la distance et donne à l'expression « loin des yeux, loin du cœur » toute son acuité. Les étudiants Erasmus de la même ville se fréquentent régulièrement, mais les contacts avec d'autres Erasmus de leur propre pays diminuent, ainsi que ceux, déjà moins nombreux, avec des Erasmus d'autres pays. Peu nombreuses lors du séjour, les relations d'amitié avec les étudiants du pays d'accueil, sont les moins préservées. Voici ce que nous dit notamment Christina de l'université de Turin deux ans après son séjour Erasmus:

« Maintenant sont passés deux ans, mais l'année passée un gars allemand est venu me rendre visite. Puis, nous les italiens on se voit oui, parce que notamment deux sont de Turin. Donc ces deux, une fille et un gars, je les ai toujours vus, ils sont devenus vraiment des amis. Avec les autres italiens, on se contacte, pas tous, mais quelques uns. Puis par

⁴²Op. cit De federico

⁴³«Next year when I have some money I shall go visit all my ERASMUS friends.

So you still have contact with your ERASMUS friends?

Oh, yes definitely, we all exchanged email addresses at the end of the year, erm I have the addresses of lots of friends and I have said to them they can come and visit me and I've kept in contact with about three or four of them. [...] with Claire, we decided to live together, because.... we lived next door to each other in the Halls of residence, and so became very good friends while we were out there.»

contre avec les étrangers, ce gars qui est venu me rendre visite et un autre avec qui on échange par e-mails. Il n'y a qu'une fille anglaise avec laquelle on s'écrit, et encore difficilement, pas souvent »

Christina, 24 ans⁴⁴

Du tableau précédent ressort également que le programme Erasmus, au-delà de sa contribution à la création de liens d'amitié, agit aussi quelquefois sur la formation de couples nationaux ou binationaux. Environ 5% des individus interrogés énoncent que leur prochain voyage se fera avec ou chez leur compagne/compagnon rencontré(e) lors de leur séjour Erasmus. Notre enquête par questionnaire ne nous permet d'observer ce phénomène que de manière indirecte, car aucune question associée directement à ce sujet n'a été posée. Néanmoins, l'analyse des questions ouvertes et des entretiens nous apprend que la mise en couple lors du séjour Erasmus n'est pas rare. Ceci ne paraît pas surprenant, étant données les caractéristiques sociales communes (et les goûts qui en découlent) de cette population relativement homogène. Nous sommes ici très souvent en présence de couples homogames, d'un point de vue social et culturel. Cette mise en couple est-elle néanmoins éphémère ou perdure-t-elle dans le temps ? Va-t-elle accroître le nombre de couples binationaux en Europe ? Nous pouvons difficilement apporter une réponse précise à cette question. Par contre nous pouvons observer de nouvelles formes de « conjugalité solitaire » qui se développent. Forme qui finissent parfois par une cohabitation sous le même toit dans un pays ou dans un autre, en fonction souvent des opportunités d'études ou de travail des partenaires. Mais les issues de ces relations que nous avons observées sont très variables, de la rupture au mariage, en passant par le concubinage. Il semblerait que, d'être de même nationalité ou de nationalité voisine géographiquement, facilite la durée de la relation (Français(e) du Nord/Anglais(e), Français(e) du sud/Italien(ne) ou Espagnol(e), etc). Cependant chez beaucoup d'étudiants Erasmus, ce sont surtout les opportunités de travail qui déterminent encore les choix de mobilité, comme l'illustre le discours de Luigi, italien de Turin, dont la compagne est française, rencontrée en Angleterre il y a deux ans :

[...]Depuis que je suis parti en Erasmus, j'ai commencé à voyager pas mal, parce que j'ai une copine en France.[...] C'est sûr que l'idée d'aller en Angleterre me plairait, me stimulerait, plutôt pour l'université, pas vraiment pour l'Angleterre.[...]

Ta copine aussi a ce projet d'aller en Angleterre..

Non, non. Ma copine a fait un DESS cette année, l'année prochaine... maintenant elle fait un stage interne au DESS, donc l'année prochaine, elle devrait commencer à travailler, même si elle est en train de penser au fait de continuer à étudier, je ne sais pas. Mon

⁴⁴ « Adesso sono passati 2 anni, pero' l'anno scorso é venuto a trovarmi un ragazzo tedesco, poi noi Italiani ci vediamo sì, anche perché due sono di Torino. Quindi questi 2, una ragazza e un ragazzo, li ho visti sempre, sono diventati proprio degli amici. Con altri italiani anche ci sentiamo, non tutti ma alcuni. Poi invece con gli stranieri, questo ragazzo che mi è venuto a trovare, poi un altro con cui scrivo emails. C'è una sola ragazza inglese con cui ci scriviamo, pero' difficilmente, non spesso. »

problème, est celui-ci, ça m'aurait plu aussi d'aller en France, seulement le français, je l'ai appris en écoutant ou par les livres, c'est pour ça que... rien... Aussi parce que les universités françaises, elles ne sont pas vraiment connues pour l'économie, du moins pour l'économie politique. Il y a beaucoup d'écoles de commerce, qui sont très bien au niveau du MBA, business, administration, privé, mais du point de vue de l'économie politique, certaines, mais, aux niveaux italiens, donc ça ne serait quelque chose qui me pousserait à aller à l'étranger. Donc si je dois me déplacer, j'irai en Angleterre. [...] Il y a beaucoup de personnes qui ont fait l'Erasmus. De mon année, quasiment tous mes amis ont fait Erasmus, c'est pas discriminant, peut-être ça peut aider, que moi, je l'ai fait en Angleterre, parce que l'Anglais c'est assez demandé comme langue et il y a peu de places, on est peu à l'avoir fait là. [...]

Et ce séjour t'a fait changer tes habitudes, tes façons de faire en Italie ?

Je dirais, à part le fait de rester au téléphone une heure par jour, pas vraiment ! Du point de vue du style de vie, moi comme je me suis comporté en Italie avant, je me suis comporté en Italie après. L'Angleterre, ça ne m'a pas beaucoup changé. J'ai étudié moins, j'ai connu des personnes de toute l'Europe, donc c'était bien... voyage, ça, ça a changé, parce qu'avant je voyageais moins, de cette façon. Parce qu'avant je voyageais ou avec les amis ou.. Voyager seul, je ne l'avais jamais fait, dans le sens prendre un train, aller en France comme ça, je ne l'avais jamais fait

Luigi 22 ans⁴⁵

Peut-on alors parler de groupes ou de réseaux d'étudiants Erasmus ? Y-a-t-il une certaine force dans ces liens faibles ? En analysant « la substance impersonnelle des groupes durables », Maurice Halbwachs montre comment certains groupes peuvent subsister alors même que les membres se sont éloignés physiquement les uns des autres. « Le groupe n'est pas seulement, ni même surtout un assemblage d'individus [...] bien au contraire, ce qui le constitue essentiellement, c'est un intérêt, un ordre d'idées et de préoccupations, qui sans doute se particularisent et reflètent dans une certaine mesure les personnalités de ses membres, mais qui sont cependant assez générales et même impersonnelles pour conserver leur sens et leur portée pour moi, alors même que ces personnalités se transformeraient et

⁴⁵ Da quando sono andato in Erasmus, ho iniziato a viaggiare abbastanza perché ho una ragazza in Francia. [...] è ovvio che l'idea di andare in Inghilterra mi piacerebbe, mi stimolerebbe, più che altro per l'università, non tanto per l'Inghilterra. [...]

Anche la tua ragazza a questo progetto di andare in Inghilterra..

No. No. La mia ragazza ha fatto un DESS quest'anno, l'anno prossimo... Adesso fa un stage interno al DESS, quindi l'anno prossimo dovrebbe iniziare a lavorare, anche se sta pensando di continuare a studiare, quindi, non lo so. Il mio problema è questo, mi sarebbe piaciuto pure andare in Francia, solo che con il francese, che ho imparato ascoltandolo o sui libri, per cui niente... Anche perché le università francesi non sono proprio conosciute per l'economia, al meno non per l'economia politica. Ci sono molte "écoles de commerce" che sono buonissime al livello MBA, business, administration, private, ma del punto di visto del economia politica, alcune, ma, ai livelli italiani, quindi non sarebbe qualcosa che mi spingerebbe ad andare all'estero. Quindi se dovessi muovermi andrei in Inghilterra. [...]

E questo soggiorno ha cambiato le tue abitudini, i tuoi modi di fare in Italia?

Direi, a parte di stare al telefono 1 ora al giorno, non eccessivamente! Dal punto dello stile di vita, io come mi sono comportato in Italia prima, mi sono comportato in Italia dopo, l'Inghilterra, non mi ha cambiato un granchè. Ho studiato meno, ho conosciuto persone di tutta l'Europa quindi è stato bello, ma... Viaggio, questo ha cambiato, perché prima viaggiavo di meno, in questa maniera. Perché prima viaggiavo o con gli amici o... viaggiare da solo l'avevo mai fatto nel senso di prendere un treno andare in Francia così, non l'avevo mai fatto.

al meno non per l'economia politica. Ci sono molte "écoles de commerce" che sono buonissime al livello MBA, business, administration, private, ma del punto di visto del economia politica, alcune, ma, ai livelli italiani, quindi non sarebbe qualcosa che mi spingerebbe ad andare all'estero. Quindi se dovessi muovermi andrei in Inghilterra. [...]

que d'autres, semblables il est vrai, mais différentes, leur seraient substituées. C'est là ce qui représente l'élément stable et permanent du groupe »⁴⁶. La permanence des liens entre étudiants expatriés atteste-t-elle de l'existence de collectifs, de modes d'appréhension et d'appréciation du monde suffisamment impersonnels pour que les étudiants Erasmus continuent à « penser en commun » alors même qu'ils sont physiquement séparés ? Quels sont les invariants de la condition d'étudiants Erasmus par-delà les modes de vie durant le séjour ? Ce qui est constant chez les étudiants Erasmus, semble être une certaine capacité à se mouvoir et une façon réflexive de se percevoir et de se représenter les Autres. En d'autres mots, c'est la compétence migratoire de ces étudiants qui s'enrichit, préalablement construite par des trajectoires sociétales et familiales particulières.

Ceci nous contraint à nous interroger sur les invariants de la condition même d'étranger, de migrant, car l'expérience commune de la mobilité, dans des lieux bien limités qui rapprochent les individus, n'est pas l'apanage unique des étudiants. Il nous semble, en outre, vain de décrier le fait que les étudiants Erasmus restent majoritairement « entre eux », tant les liens resserrés permettent d'assurer un décodage progressif des mœurs de la société environnante et d'éviter le phénomène de « choc culturel » pour une grande partie des étudiants, qui ne sont pas des transnationaux. Ce qu'il faut souligner cependant, est que cette agrégation pour d'autres populations est souvent vue comme un signe négatif d'une faible intégration. Pourquoi se pencher uniquement sur « l'intégration » des immigrés et de leurs enfants en Europe, mais jamais sur l'intégration des nouveaux professionnels et étudiants de la mondialisation ? Ces inégalités d'attention et de traitements des migrants ne sont-elles pas dues au rôle que joue encore l'école et surtout aujourd'hui l'enseignement supérieur, dans des stratégies de reproduction recomposées ?

5.2.4 « L'intégration » et la bonne distance

Les étudiants Erasmus participent, par leurs séjours et leurs réseaux, aux nouveaux mouvements de l'argent, des Hommes, des idées et des techniques qui fractionnent les collectifs les plus construits historiquement et défont les « tranquilles certitudes séculairement établies à partir des hiérarchies locales »⁴⁷. C'est ce que met notamment en avant Alain Tarrow dans ses ouvrages en sociologie de l'Urbain. De par ses enquêtes empiriques, Alain Tarrow acquiert la conviction qu'il existe deux événements majeurs qui

⁴⁶ Halbwachs Maurice (1950), *la mémoire collective*, PUF (2ème édition 1968) page 119

⁴⁷ TARRIUS (A), *Les Nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, éditions de l'Aube, 2000

accompagnent ces transformations. Le premier réside dans l'apparition de « collectifs, plus ou moins stables et durables, où les critères d'identification des individus et la hiérarchie des préséances sont tributaires des temporalités, des fluidités, des mobilités, et plus précisément des capacités circulatoires de chacun »⁴⁸. Pour lui des élites professionnelles internationales contribuent à la construction d'espaces nouveaux du mouvement, de la mobilité. En aval, nous pouvons ajouter que les étudiants Erasmus participent à cet édifice. Mais à la différence de Anne-Catherine Wagner, qui étudie seulement ces « élites de la mondialisation » et les distingue des autres « étrangers », Alain Tarrius, tente d'observer les invariants de cette condition d'étranger. En effet, si tous les migrants ne bénéficient pas des mêmes dispositifs et facilités à la mobilité, les populations pauvres, ségréguées ne participent pas moins activement au mouvement et au développement de *territoires circulatoires* et de *nouveaux cosmopolitismes*. Le second événement, selon Alain Tarrius, est donc l'apparition concomitante d'individus, isolés ou regroupés, souvent étrangers aux nations qui les hébergent, « qui bricolent, précisément à partir de leurs expériences circulatoires, des identités métisses entre univers proches et lointains, transnationaux souvent, imposant à la classique opposition entre les nôtres et les leurs, entre être d'ici ou de là-bas, une autre forme, triadique, c'est-à-dire hautement processuelle : l'être d'ici, l'être de là-bas, l'être d'ici et de là-bas à la fois »⁴⁹

L'anthropologie du mouvement dans laquelle Alain Tarrius souhaite s'inscrire, rend alors caduques les différenciations entre mobilités et migrations et voit la circulation des élites professionnelles et estudiantines comme une facette d'un ensemble de mouvements, qui est provoquée par le remaniement contemporain de l'internationalité européenne. Après avoir ségrégué, découpé cette population mobile étudiante et l'avoir étudiée indépendamment du monde professionnel, nous allons tenter de la replacer parmi la multiplication des échanges internationaux et leurs recompositions sociales. Ce qui est commun à tous les arpenteurs de nouveaux territoires est la plus grande interaction possible entre altérités, et en cela les étudiants Erasmus ne font pas exception. Néanmoins au concept « d'entre-deux », dans lequel demeurent parfois longtemps les étrangers que propose Alain Tarrius, nous présenterons un « entre-multiples » plus caractéristique des étudiants Erasmus, car leur mobilité, après le séjour effectué, ne se limite pas souvent à un mouvement pendulaire, mais à des mouvements multi-centriques, entre territoires investis de divers affects et pratiques. Si nous nous attachons à cette conception, alors ce que l'on voyait comme

⁴⁸ *Idem* Tarrius (2000) Page 6

⁴⁹ Op. Cit. Tarrius page 7

ethnique devient *étranger* et *la migration* ou *l'immigration* devient *mobilité*. Nous pouvons ainsi saisir les mouvements généralisés redéfinissant les règles de « l'être ensemble », dans des côtoiements, des voisinages momentanés plus ou moins durables. La mobilité étudiante institutionnalisée est donc seulement une des formes de mobilité qui participent aux transformations sociales et économiques générales actuelles, en instituant des modes de transversalité, des métissages. Mais ces derniers bousculent-ils les topiques de la centralité ?

Bien que la fluidité et la complexité des identifications, ainsi que la capacité d'entrer momentanément ou durablement dans des univers de normes, soient communes à l'ensemble des populations mobiles, nous ne pouvons oublier que la variabilité des origines sociales des migrants rend leur jeu avec les appartenances et le national différent. Alors que le mot « intégration » avait d'abord servi à qualifier la vocation inclusive de la société (à l'époque d' Emile Durkheim), il a été souvent utilisé depuis comme un moyen officieux ou officiel d'imposer des normes à des personnes qui pourraient se réclamer d'appartenances multiples. Le poids politique du terme, comme nous le rappelle Dominique Schnapper⁵⁰ est très important, il faut donc être vigilant sur cette notion d'intégration chargée de sens social. Nous allons donc dans cette étude comparée, marquer notre distance à l'égard des acteurs politiques en évitant la confusion avec les politiques publiques de l'intégration, désormais également européennes.

L'utilisation de la notion d'intégration, comme celles de culture et d'identité, commence par sa critique. Comme Dominique Schnapper, qui reprend Claude Lévi-Strauss, nous définirons ces notions comme des « concepts-horizon », qui n'ont jamais d'existence réelle et sont purement théoriques. Ils doivent ici nous aider, après un travail empirique, à orienter les interrogations sociologiques qui sous-tendent toute recherche analytique. Tout d'abord, les politiques d'intégration doivent être distinguées du processus d'intégration. Pour définir l'intégration de toute « société », religieuse, domestique ou politique, Emile Durkheim fait intervenir deux dimensions : le nombre des interactions entre les individus et le partage de valeurs communes. Même si cette intégration est purement momentanée, elle peut « survivre aux causes qui l'ont immédiatement suscitée, surtout quand elle est intense », nous dit Emile Durkheim⁵¹. Le rôle que ce dernier accorde à l'éducation est de susciter entre les futurs citoyens la communauté d'idées et de sentiments sans laquelle une

⁵⁰ SCHNAPPER (D), *Qu'est-ce que l'intégration*, Edition Gallimard, 2007, 240p.

⁵¹ DURKHEIM (E), *Le suicide. Etude de sociologie*, Paris, PUF, 1990 p222.

société politique cesse d'être intégrée. D'ailleurs l'éducation consiste à nous faire croire que « nous avons élaboré nous-mêmes ce qui est imposé à nous du dehors »⁵².

L'intensité des relations entre les individus est bien, elle aussi, condition de l'intégration sociale et nationale. Les étudiants Erasmus sont à cet égard des modèles, tant ils ont intériorisé et illustré par leurs parcours scolaire, leurs choix d'orientation et par l'intensité des relations qu'ils nouent lors du séjour, les impératifs de l'intégration sociale, aujourd'hui européenne. La coopération dans nos sociétés à « solidarité organique », entre institutions, passe aussi par des accords provisoires qui ne remettent pas réellement en question l'indépendance fondamentale de chacune d'elles. « C'est pourquoi la société civile devient essentiellement une société d'échanges »⁵³. Là encore le programme Erasmus est un archétype de ce qui est pensé depuis Emile Durkheim en sociologie « normative » comme condition d'intégration. Serait-ce pour cela que les étudiants Erasmus échappent aux recherches empiriques sur le « problème » des migrations et sur la « désorganisation sociale » ? Recherches qui se sont développées abondamment aux Etats-Unis à l'Université de Chicago. On analysait alors que les changements sociaux intervenus dans la vie quotidienne des migrants entraînaient un affaiblissement de l'influence des normes sociales sur les membres du groupe. On assistait dans un premier temps à une « désorganisation », puis à une réorganisation, à un réaménagement progressif de nouvelles règles et de nouvelles institutions. La première étape caractérise de façon exemplaire le « phénomène Erasmus ». Lorsqu'il y a retour dans le pays d'origine, la réorganisation n'a pas lieu. Mais cet affaiblissement de l'influence des normes sociales sur les étudiants Erasmus est très visible et médiatisée par leur enthousiasme. L'appartenance au groupe Erasmus à l'étranger, comme l'appartenance à des groupes ethniques dans le cadre des grandes vagues d'immigration aux Etats-unis, aident les étudiants à s'adapter par étapes à la vie collective de la société d'accueil. Ce qui nous amène à une réflexion sur l'intégration, qui n'est, en définitive, jamais achevée. Nous ne pouvons donc l'analyser en tant que telle, mais nous allons nous intéresser à ses différentes dimensions et aux processus, à un moment donné, pour une population particulière.

⁵² DURKHEIM (E), *les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1968 (1984), p7.

⁵³Op. Cit Schnapper p42.

S'intéresser à une minorité statistique, aux étudiants Erasmus, qui jonglent avec des appartenances multiples, est intéressant, car ce sont les analyses des ruptures, des marges, qui contribuent à la connaissance des processus et des modalités de l'intégration, comme le soulignait déjà Emile Durkheim. Cependant, malgré l'imposition du couple migration-intégration dans beaucoup de débats, les conséquences du phénomène migratoire n'amènent pas toujours sur le terrain de l'intégration et celles-ci ne concernent pas toujours les migrants et les étrangers. Il n'existe pas d'intégration en soi, intégration à quoi ? de qui ? de quoi ? Les relations entre groupes mobiles et sédentaires doivent être comprises à partir des rapports objectifs entre les groupes et les classes sociales ; par rapport aux conflits sociaux et de pouvoir. Si nous prenons cette perspective, le problème n'est donc plus celui de l'assimilation ou de l'intégration dans l'absolu, mais de l'égalité devant l'éducation et l'emploi notamment, de toutes les populations, quelles que soient leurs origines ethniques, géographiques ou sociales. L'homogénéisation croissante d'une culture plus ou moins mondialisée, l'harmonisation plus ou moins réussie des systèmes d'enseignement, ne suffisent pas pour que s'établissent des échanges égalitaires entre des individus issus d'histoires diverses ou de groupes sociaux éloignés. Car les groupes culturels sont le produit d'une construction historique et de rapports de force sans cesse renouvelés. Mais quels critères, quelles dimensions permettent d'affirmer que les étudiants en mobilité institutionnalisée, comme les cadres de la mondialisation, sont intégrés au point que nous nous interrogeons jamais sur cette question les concernant ?

Pour la population Erasmus, comme pour les cadres internationaux, on pourrait dire que l'intégration sociale semble réussie sans que l'intégration culturelle ne soit pourtant recherchée. La mobilité sociale est fréquente, mais la population se mêle peu au reste de la société d'accueil. En effet les étudiants Erasmus participent à la société globale par l'acte de mobilité dans le cadre d'un apprentissage des nouvelles normes de l'Europe en construction au travers une institution, l'université, qui en est l'assise. Néanmoins, si nous reprenons les mêmes indicateurs que ceux utilisés dans la plupart des études sur l'intégration des « populations immigrées », comme ceux de l'enquête Mobilité Géographique et Insertion Sociale (MGIS), de l'INED en collaboration avec l'INSEE, alors de manière sciemment provocatrice, nous pourrions affirmer que les « migrants » des catégories socioprofessionnelles élevées en Europe ne sont pas intégrés ! Puisque les critères qui permettent de conclure à une intégration socioculturelle réalisée dans le cas des migrants « pauvres » sont:

- la faiblesse de la fréquentation des lieux de cultes,
- l'importance des mariages hétérogames,
- des opinions peu traditionnelles sur le statut social des femmes,
- la perte de la langue d'origine parlée en famille.

Les indicateurs de mesure de l'intégration politique sont quant à eux :

- les taux de renoncement à sa nationalité d'origine,
- l'inscription sur les listes électorales,
- la participation électorale.

Qu'observons nous pour notre population et plus généralement à l'immigration « dorée » en Europe ? Contrairement à ce que nous avons vu précédemment, la mémoire collective du groupe est valorisée et prend appui sur des espaces qui lui permettent de retrouver le passé dans le présent. Les migrants de haut niveau social reconstruisent rapidement à l'étranger un univers (matériel, linguistique et social) qui leur est familier, limitant ainsi les ruptures liées au changement de pays. Chez eux, ce n'est pas la négation des références nationales, mais au contraire l'accumulation de plusieurs compétences linguistiques et culturelles nationales qui est valorisée et entretenue pratiquement. En famille différentes langues sont parlées et posséder la double nationalité n'est pas rare. L'homogamie y est notable et la division sexuelle des rôles très traditionnelle, comme l'observe Anne-Catherine Wagner pour les cadres internationaux de la mondialisation. Ainsi tous les indicateurs pris pour mesurer l'intégration des populations immigrées défavorisées se retrouvent caduques ou portent à la conclusion de la non-réalisation de l'intégration. Pour certaines populations, faire valoir la valeur internationale de ses attributs nationaux n'est pas problématique ou signe de ghettoïsation. Les populations immigrées « dominées », quant à elles doivent au contraire refouler les attributs nationaux de leur histoire familiale pour être considérées comme intégrées scientifiquement, comme politiquement. Là où la spécificité des éducations bourgeoises réside justement dans les limites apportées à l'intégration, à l'acculturation à la société d'accueil. Il importe donc de s'interroger non plus seulement sur l'intégration de telle ou telle population particulière à la société d'installation, mais sur les modalités de l'intégration *de* la société démocratique. A quoi les migrants doivent-ils s'intégrer et pourquoi ? La question est en fait davantage celle de la participation à la vie collective. C'est pourquoi dans son article sur l'intégration et la

ségrégation, Sako Musterd⁵⁴ donne une « définition opérationnelle » du concept d'intégration, comme liée à la notion de participation à la société et distingue cinq domaines : la participation scolaire, professionnelle, sociale, politique et locative. Il conclut que la relation positive que nous constatons entre phénomène de ségrégation et d'exclusion n'est pas avérée, car des niveaux similaires de ségrégation entraînent des niveaux différents d'intégration.

Si les formes extérieures de la vie des individus démocratiques semblent toujours plus proches, donnant l'image ou l'illusion d'une absence de contrainte et d'une uniformisation des conditions, les ressources sociales pour accéder à un certain statut n'en restent pas moins significativement inégales. Choisir ses références, sa ou ses langues, sa ou ses destinations, ses identifications sont des possibilités inégalement réparties au sein des populations mobiles et plus généralement au sein de l'ensemble de la société. Souvent la discrimination, la ségrégation par nationalité, cachent une discrimination sociale. Or, dans une société de compétition ouverte, où l'on nous assène que seul l'individu, est pleinement responsable de son échec ou de son destin, l'intégration normative de ceux qui ont hérité d'une socialisation familiale et historique forte ne peut que se renforcer. Nous ne pouvons occulter, lorsque nous traitons de migrations, que sur bien des points les chercheurs constatent encore une différence importante entre une Europe du Nord de tradition protestante et une Europe du Sud de tradition catholique, avec des valeurs qui leurs sont associées reflétant leurs expériences historiques. Chaque pays se caractérise ainsi par une articulation originale entre la famille, le marché et l'Etat, liée à l'histoire de la constitution nationale. Chaque catégorie ou groupe social au sein de ces pays n'a pas les mêmes droits de fait ou opportunités face à la mobilité des attributs de son choix.

Dominique Schnapper nous dit que la tendance à « l'éthnicisation » est contraire à l'idée de mobilité, sociale et géographique, et à la possibilité d'échanges généralisés propres à la société démocratique moderne »⁵⁵. Elle souligne aussi que la ségrégation spatiale contribue à ce processus de communautarisation. Le rassemblement des immigrés « nourrit les processus d'enfermement dans le quartier et de marginalisation, la langue et les manières deviennent des marqueurs qui rendent de plus en plus difficile la participation à la vie sociale », « ainsi s'enclenche le cercle vicieux du processus de mise à l'écart »⁵⁶. Comment

⁵⁴MUSTERD (S), "Segregation and integration: a contested relationship", In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 29, n°4, July 2003, pp623-640

⁵⁵Op. Cit SCHNAPPER (D), *Qu'est-ce que l'intégration*, p192

⁵⁶Idem p193

se fait-il alors que nous encensions l'expérience Erasmus et la mobilité professionnelle des cadres internationaux? La « communautarisation » les concernant n'est-elle pas, somme toute, une « mise à l'écart » elle aussi ? On retrouve également chez les étudiants Erasmus une sorte de « sous-culture » marquée par « un hédonisme à court terme », qui s'inspire de la culture dominante mais en retourne volontairement le sens, décrite par les sociologues ayant étudié la délinquance au cours des années 1970 ! Dans son ouvrage Dominique Schnapper pose alors la question suivante : est-ce que le rôle de l'Etat consiste à organiser et subventionner les particularismes ? Pourquoi alors ne pas poser la question également pour les populations de l'immigration en « col blanc » ? Nous la rejoignons lorsqu'elle conclut la dernière partie de son ouvrage par le fait que « la dépolitisation des démocraties », « l'aspiration exclusive au bien-être de ses membres », « comportent un risque de dés-intégration sociale ». Mais nous ajoutons, qu'il en va de même pour l'excessive personnalisation des parcours et la négation des effets de structure ou de contexte. Pourquoi réserver les questions d'intégration aux seuls « immigrés » (entendu par là l'immigration en « col bleu ») et à leur descendants et non à l'ensemble de la population ? La distinction que nous pouvons opérer entre les populations mobiles ne peut se faire sans prendre au sérieux le critère social. Bien souvent celui-ci est étroitement lié à une origine géographique. Nous allons donc maintenant nous intéresser plus particulièrement aux différences qui existent au sein même de l'immigration en « col blanc ». Il faut savoir que toutes les cultures nationales ne procurent pas les mêmes profits.

Les étudiants Erasmus par leurs parcours scolaires et par la multiplication des relations qu'ils nouent lors du séjour, ont bel et bien intériorisé les impératifs de l'intégration sociale, aujourd'hui européenne, sans que la participation culturelle ou politique ne soit pourtant recherchée. Qu'en est-il alors de l'intégration « professionnelle » qui s'ensuit ? L'homogénéisation des styles de vies par des conditions de mobilité favorables (étudiant /européen) de cette population ne doivent pas faire oublier son hétérogénéité, basée sur des appartenances à des sociétés dont les structures occupationnelles, économiques et sociales divergent. Nous allons voir en quoi les étudiants Erasmus sont le produit de contextes nationaux différents qui ne leur donnent pas les mêmes chances dans la compétition économique européenne. Comment « l'intégration » économique des étudiants mobiles se fait-elle au sein de l'Union Européenne ? Quelle est la force plus ou moins grande des liens qui existent entre les systèmes éducatifs et les marchés du travail, comparativement dans les trois pays choisis pour l'enquête ? Peut-on encore parler de fuite des cerveaux en Europe ?

Chapitre 6

Des migrations choisies ou subies ?

Ce qui est lacunaire dans beaucoup d'études sur la mobilité étudiante, c'est bien une analyse, dans les différents pays, des modalités d'insertion sur le marché du travail des étudiants mobiles. Les données auxquelles nous avons pu accéder sont extrêmement fragmentaires. Elles reposent le plus souvent sur des estimations à partir de questions d'opinion posées aux étudiants aussitôt leur séjour achevé, comme c'est le cas dans les rapports de fin de séjour ou les évaluations de la Communauté Européenne. D'après les données de l'OCDE (*Regards sur l'éducation*), les mutations sociales et économiques semblent avoir rendu le passage de la formation à l'emploi de plus en plus difficile et long en Europe, même si les jeunes diplômés européens sont loin de constituer un groupe homogène. Leurs perspectives sur le plan professionnel sont très dispersées selon l'âge, le niveau et le lieu de formation.

D'une manière générale, un niveau élevé de formation initiale ne fait pas que réduire le risque de chômage, il accroît aussi les chances de trouver un emploi permanent à temps plein. Cela dit, la croissance des emplois temporaires et à temps partiel est variable suivant les pays. L'Espagne est le meilleur exemple de la libéralisation de l'utilisation des contrats temporaires. Selon les chiffres de l'OCDE, 80% des jeunes récemment sortis de l'école travaillent sous contrats temporaires en Espagne. Ainsi les perspectives d'emploi des jeunes au sortir du système universitaire sont extrêmement sensibles à l'état général des segments des marchés nationaux du travail. Entre les pays européens, des différences persistantes se manifestent par des disparités très importantes des périodes globales passées dans un emploi ou au chômage. En plus de cet indicateur, les difficultés variables des jeunes face à l'emploi peuvent être observées au regard de l'inactivité. D'après les données de l'OCDE, l'Italie a l'un des résultats les plus préoccupants quant à l'emploi des jeunes.

6.1 Erasmus face à des entrées dans la vie active diversifiées selon les pays

Les perspectives d'emploi des jeunes varient tout d'abord selon le sexe, comme le montre le tableau n° 61 ci-dessous. Le Royaume-Uni affiche des chiffres supérieurs à la moyenne européenne pour les jeunes filles ; par contre, l'Italie se particularise par des résultats des plus bas. Les probabilités d'emploi des jeunes âgés de 16 à 29 ans étaient en 1996 de 65,3% pour les jeunes hommes britanniques, mais seulement de 30% pour leurs homologues italiens. De même, les femmes britanniques avaient une probabilité supérieure d'environ 5 points d'être en emploi un an avant leur sortie de l'école, alors que pour leurs consœurs françaises et italiennes cette probabilité était inférieure ; avec un écart de plus de 5 points en France et de presque 20 points en Italie.

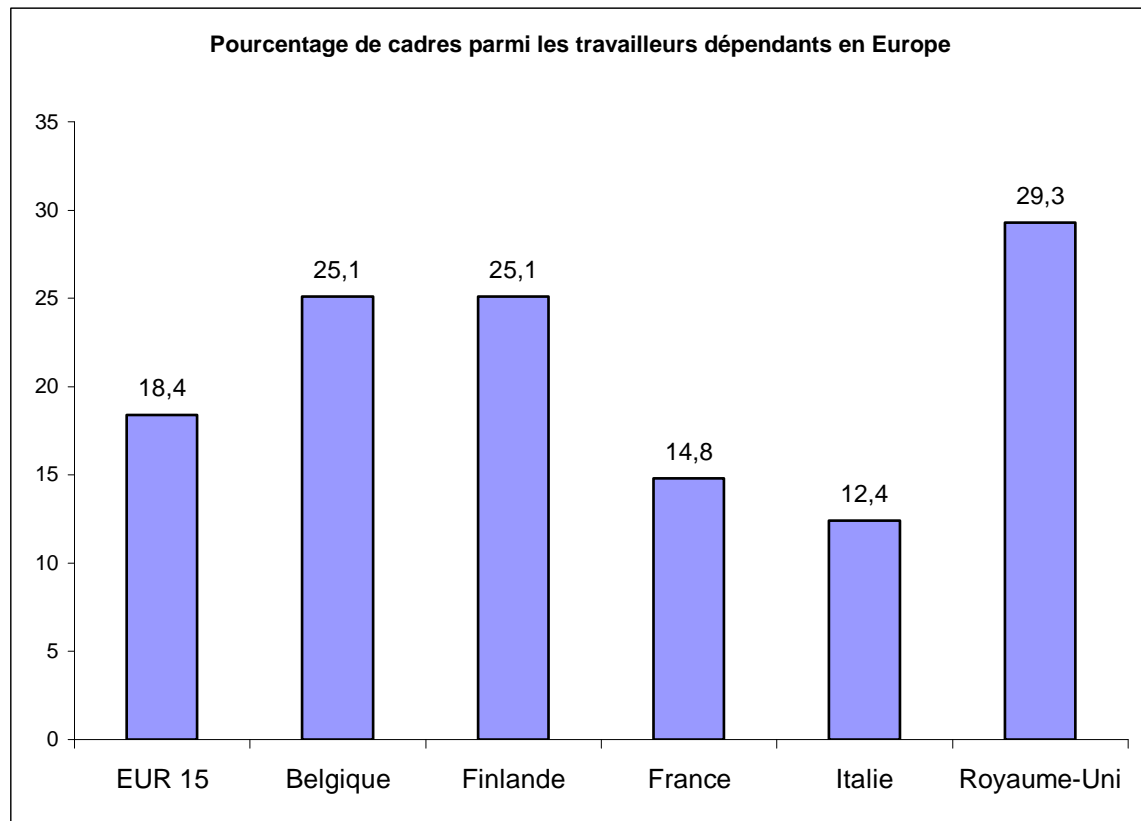
**Tableau 61 : Probabilités d'emploi des jeunes âgés de 16 à 29 ans,
sortis de l'école *un an auparavant*,
-1996- (en pourcentage)**

	Total	Hommes	Femmes
France	58.3	61.8	54.3
Royaume-Uni	67.6	65.3	70.1
Italie	30.0	38.5	20.6

Source : <http://www.oecd.org/dataoecd/8/54/2080246.pdf>

Ces données de l'OCDE confirment ainsi qu'il existe encore aujourd'hui en Europe de fortes disparités quant à l'emploi des jeunes selon les pays et le sexe. L'OCDE calcule ensuite des taux de retour sur investissement de l'éducation (*rates of return to investment in education*), le Royaume-Uni, faisant partie de ceux qui possèdent un des taux les plus élevés en Europe et l'Italie un des plus bas. Ceci peut être compris au regard de la structure des emplois en Europe, qui varie encore grandement, comme le montre le graphique ci-dessous, issu de l'enquête sur la force de travail d'EUROSTAT en 1997. Dans une économie de service comme celle du Royaume-Uni, les cadres, parmi l'ensemble des travailleurs, dépassent le quart de la population active dépendante, alors qu'en Italie ils représentent à peine plus de 10% de cette dernière.

Graphique 13 :



Source : EUROSTAT, *Labour force survey*, 1997

Ces différences structurelles peuvent être ainsi corrélées avec la variabilité des entrées sur le marché du travail des jeunes générations et plus particulièrement des étudiants mobiles. Dans certains pays, comme l'Italie, où les jeunes doivent attendre longtemps avec d'entrer sur le marché du travail, exercer une activité à l'étranger peut être un moyen d'attendre, tout en tentant de devenir plus compétitif dans un univers des possibles restreint. Stefani Scherer souligne ainsi que l'entrée sur le marché du travail prend un temps exceptionnellement long en Italie (*"labour market entry take an exceptionally long time in Italy"*⁵⁷). Mais elle note également, que ceux qui y parviennent rapidement, entrent souvent directement dans un emploi stable, au contraire de ce qui peut se passer en Angleterre où les changements sont fréquents. La stabilité ou l'instabilité, la législation autour du travail, la continuité ou la discontinuité des carrières dans les pays, jouent ainsi un rôle important sur les choix qu'effectueront les étudiants Erasmus en terme de mobilité et une fois diplômés.

⁵⁷SCHERER (S), "Patterns of Labour Market Entry- Long wait or career Instability? An Empirical Comparison of Italy, Great Britain and West Germany", *In European Sociological Review*, Vol. 21, N°5, December 2005, pp427-440

6.2.1 Un diplôme garant d'un emploi stable chez les jeunes français ?

Même s'il existe encore une relation positive forte entre niveau scolaire et taux d'activité en France, les débuts de carrière sont de plus en plus marqués par une succession de contrats courts ou une alternance entre emploi et chômage, y compris pour les diplômés du supérieur. Si la possession d'un titre du supérieur est devenu un pré-requis pour occuper des postes à responsabilité en France, le nombre de nouvelles positions de ce type a été insuffisant ces dernières années pour absorber la croissance du nombre de diplômés nous disent Paul (JJ) et Murdoch (J)⁵⁸. D'après les chiffres de l'INSEE⁵⁹, plus d'un quart des jeunes français qui étaient actifs en 2003 ont traversé au moins une période sans emploi au cours des quatre trimestres suivants, que ce soit au chômage ou dans l'inactivité, contre 17 % pour l'ensemble des actifs. Même élevé, un diplôme n'est plus garant d'un emploi à durée indéterminée : parmi les diplômés du premier niveau universitaire qui travaillaient en 2003, 14 % ont été sans emploi au moins une fois au cours de l'année suivante. Les jeunes sont ainsi les premiers touchés, en France, par le ralentissement économique. En effet, la sensibilité du volume d'emplois temporaires aux variations cycliques de l'économie a surtout un impact sur les actifs de moins de trente ans. Plus d'un jeune actif sur cinq occupe un emploi temporaire en France. Pour nombre d'entre eux, passer par un emploi temporaire constitue une étape incontournable de l'insertion professionnelle. Les jeunes sont en conséquence les plus touchés par la hausse du chômage observée: le taux de chômage des actifs de moins de 30 ans atteint 18,1% en moyenne sur 2004. Ils sont également plus nombreux à connaître des trajectoires d'emploi discontinues. D'après les données de l'Enquête emploi de l'INSEE, 10 % des jeunes actifs qui avaient un emploi en 2003 ont occupé un emploi temporaire quatre trimestres successifs ; ce n'est le cas que de 5 % pour l'ensemble des actifs occupés.

Etre jeune permet cependant de sortir du chômage un peu plus rapidement que lorsque l'on est plus âgé. Mais l'effet de l'âge sur l'emploi est moins significatif que la possession de certains diplômes du supérieur. Même si en France, le diplôme, même élevé, n'est plus garant d'un emploi stable chez les jeunes, il n'en reste pas moins que l'insertion des jeunes

⁵⁸PAUL (J.J), MURDOCH (J), « Higher Education and Graduate Employment in France », in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000

⁵⁹GIVORD (P), *L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002-2004*, INSEE PREMIERE n°1061, janvier 2006. Les résultats présentés dans cet article proviennent des enquêtes Emploi 2002, 2003, 2004 et 2005. Les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête sont suivies six trimestres successifs. Ceci permet en particulier de repérer les changements de situation d'un trimestre à l'autre, et de reconstituer des trajectoires professionnelles.

dans l'emploi est d'autant plus rapide qu'ils possèdent un diplôme élevé : 68 % des diplômés du supérieur de moins de trente ans qui travaillaient en 2003 ont toujours disposé d'un emploi à durée indéterminée les quatre trimestres suivants, contre 43 % des non-diplômés. Cependant, même pour les jeunes très diplômés, occuper un emploi à durée indéterminée n'est pas assuré. Les jeunes actifs diplômés de l'enseignement supérieur court occupent également souvent des emplois temporaires : 10 % d'entre eux ont travaillé sous ce type de contrat tout au long de l'année.

Le sexe est également une variable qui différencie la population active. Si 64% des jeunes hommes titulaires du bac ont eu un emploi à durée indéterminée quatre trimestres successifs, seulement 55 % des jeunes filles de même niveau scolaire étaient dans ce cas en 2003. Près d'une femme active sur neuf occupe un emploi temporaire en 2004 contre moins d'un homme sur douze. Être à son compte est plutôt masculin. Mais les femmes actives occupent aussi souvent que les hommes un emploi salarié à durée indéterminée : en 2004, sept actifs sur dix, hommes ou femmes, sont dans ce cas. En revanche, les femmes sont plus souvent au chômage que les hommes. En moyenne sur 2004, 11 % des femmes sont au chômage, contre 9 % des hommes. Et parmi les femmes actives en 2003, 7 % ont occupé un emploi temporaire les quatre trimestres suivants, soit une proportion une fois et demi plus élevée que pour les hommes. Passer d'un emploi temporaire à un emploi stable est également plus rare pour les femmes que pour les hommes. Avec le ralentissement économique, les chômeuses ont encore plus de difficulté que les chômeurs à trouver un emploi stable. Les femmes ont également une plus grande propension que les hommes à quitter le chômage pour l'inactivité. Au bout d'un trimestre, 16 % des chômeuses sont inactives au sens du Bureau International du Travail⁶⁰. Pour les chômeurs, cette proportion est inférieure de près de 5 points. Ecart de pourcentage, qui, en Italie, on va le voir, est encore plus creusé.

En outre, suivant les segments du supérieur, le type d'établissement fréquenté et le diplôme obtenu, les difficultés d'insertion sur le marché du travail français ne sont pas les mêmes. D'après Paul (J.J), Murdoch (J) et Zanzala (J)⁶¹, les départements et les filières les plus sélectives conduisent moins fréquemment au chômage que les autres, quelle que soit la discipline. Les auteurs notent aussi que l'écart est plus marqué pour les départements

⁶⁰Elles n'effectuent plus de démarches de recherche d'emploi ou ne sont plus disponibles pour occuper un emploi dans les quinze jours.

⁶¹PAUL (J.J), MURDOCH (J), ZANZALA (J), « sélection à l'entrée des universités et emploi : une comparaison entre le Royaume-Uni et la France », in *Economie Publique, études et recherche*, n°5, 2000

scientifiques et que les diplômés des départements d'économie et de gestion les plus sélectifs ont plus fréquemment accès à des emplois de cadres dès la sortie de l'université que les autres. Cet avantage se maintenant tout au long de leur période d'observation. Ils concluent que les diplômés des départements les plus sélectifs obtiennent, d'un côté, plus rapidement un emploi⁶² et, de l'autre côté de meilleurs emplois (la proportion de cadres est plus élevée). Il ressort en revanche de l'étude que l'insertion professionnelle varie selon les établissements beaucoup plus systématiquement au Royaume-Uni qu'en France. En Italie, en plus de ces variations dues à la sélectivité des filières et des difficultés que connaissent les jeunes en général, s'ajoutent des problèmes structureaux, qui les accentuent et les prolongent.

6.2.2 Jeunes italiens devant un marché du travail qualifié peu concurrentiel

En Italie, depuis l'ouvrage de Marzio Barbagli⁶³, beaucoup d'études, même relativement récentes, sont allées dans le sens d'une carence de l'offre de travail qualifié. Selon une étude conduite récemment par la chambre de commerce du ministère de travail italien dans laquelle 89 776 entreprises était consultées, (Excelsio Project) reprise par Moscati (R) et Rostan (M)⁶⁴, la demande de diplômés est particulièrement basse et le degré d'absorption des travailleurs hautement qualifiés apparaît extrêmement limité, surtout dans les petites et moyennes entreprises, qui constituent l'élément essentiel du système de production italien. Cette thèse s'illustre par les difficultés d'insertion sur le marché du travail des jeunes diplômés entre 20 et 34 ans, qui connaissent souvent de longues périodes de chômage ou la précarité. Nous avons vu que la population active italienne se caractérise par un niveau d'instruction modeste (par rapport à la moyenne européenne). Malgré les progrès enregistrés par l'entrée des jeunes générations plus diplômées, l'Italie continue à se placer aux derniers postes pour la proportion, parmi les actifs, de ceux possédant un diplôme supérieur professionnel. Ce pays présente aussi un manque de correspondance assez fort entre les caractéristiques de la force de travail occupée (en se référant au diplôme le plus élevé obtenu) et celles de la profession exercée. Ce qui fait dire aux auteurs du rapport annuel 2005 de l'ISTAT⁶⁵ que l'Italie utilise « inefficacement » les apprentissages

⁶²Nous verrons qu'il existe une différence entre la France et le Royaume-Uni à ce sujet : le taux de chômage des diplômés est moins élevé six mois après la sortie au Royaume-Uni et trente mois après l'obtention du diplôme en France.

⁶³BARBAGLI (M), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna: Il Mulino, 1974, 482p.

⁶⁴MOSCATI (R), ROSTAN (M), « Higher Education and Graduate Employment in Italy » in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000

⁶⁵Rapporto annuale : la situazione del Paese nel 2004, ISTAT, 2005

scolaires dans le processus productif, reproduisant ainsi une inadéquation entre les résultats du système formatif et l'offre de travail. Ainsi, dans les études comparatives internationales,⁶⁶ l'Italie est classée parmi les pays dont le lien entre système éducatif et marché du travail est faible et dont l'emploi non salarié reste important. D'après Fabrizio Bernardi⁶⁷, les néo-entrants sur le marché du travail entre 1980-97 en Italie étaient environ 14% à commencer une activité comme indépendants.

De même, dans le rapport de l'ISTAT 2005, on peut relever plusieurs données intéressantes, dont les 9% d'actifs occupés qui exercent une activité relativement plus qualifiée par rapport à leur diplôme et 16,5% d'actifs occupés qui possèdent au contraire un niveau d'études supérieur à celui normalement requis pour l'exercice de leur profession. Ces résultats reflètent une partie des caractéristiques séculaires du tissu productif italien, composé de petits entrepreneurs, surtout des générations plus anciennes, avec des titres scolaires qui souvent ne dépassent pas la *licenza media* (diplôme du secondaire inférieur). L'écart avec la moyenne des pays de l'Union européenne à 25 est élevé ; en Italie 41,8 % des actifs occupés du premier groupe professionnel possèdent au mieux la *licenza media*, contre 18,1% pour la moyenne européenne. Le phénomène de surqualification par rapport aux métiers exercés, concerne, nous dit l'ISTAT, majoritairement de jeunes de moins de quarante ans. Plus de la moitié ont moins de 44 ans et ont commencé à travailler depuis moins de cinq ans. En Italie, l'offre de travail d'encadrement tend à accorder un poids important aux connaissances informelles « *conoscenza informale* » (sic !) et au « *training on the job* » nous dit le rapport⁶⁸, ce qui exclut les jeunes en début de carrière.

En outre, parmi les diplômés universitaires en sciences humaines et sociales, la part de ceux qui exercent un travail sous-qualifié est quasiment le double de celle de leurs homologues scientifiques et ingénieurs (pratiquement la moitié des premiers et un quart des seconds). De manière générale le risque d'être surdiplômé par rapport au futur métier exercé, est plus important pour les diplômés des filières universitaires générales (*laureati*), que pour les diplômés du secondaire supérieur, et est nettement plus bas pour ceux possédant une qualification professionnelle. Le phénomène s'accroît aussi en allant du Nord vers le Sud de l'Italie. Le *Mezzogiorno* se caractérise depuis longtemps par une carence d'opportunités professionnelles pour les niveaux moyens et supérieurs de

⁶⁶Dont la suivante: MULLER (W), SHAVIT (Y), *From School to Work: A comparative Study of Qualification and Occupations in Thirteen Countries*, Oxford University Press, 1998, 576p.

⁶⁷BERNARDI (F), "Returns to Educational Performance at Entry into the Italian Labour Market", *In European Sociological Review*, Vol.19 N°1, 2003, pp25-40

⁶⁸*Op. Cit Rapporto annuale* p170.

certifications. Les *Laureati* qui ne trouvent pas à s'employer dans des professions hautement spécialisées ont un risque très élevé de chômage. (32,7% des *Laureati* du *Mezzogiorno* étaient au chômage en 2004, l'année de l'enquête ISTAT, contre 22% de ceux du Nord). De plus, on enregistre en Italie une forte incidence de la surqualification dans des formes de travail « atypiques ». Pour les jeunes (moins de 34 ans⁶⁹), l'incidence des contrats à durée déterminée sur le phénomène de dévaluation de diplômes est important. 47,4% des jeunes occupant ce type d'emploi sont surqualifiés. Les différences existantes entre jeunes et adultes au niveau de l'activité et du chômage semblent encore plus accentuées en Italie qu'en France. Les taux d'activité des jeunes sont largement au-dessous de la moyenne européenne dans les deux pays, mais l'Italie, au contraire de la France, conserve pour les adultes (au-delà de 29ans) des valeurs inférieures à la moyenne⁷⁰.

Une différenciation par sexe, montre également qu'en Italie, le niveau de participation des femmes est inférieur (pour les femmes de moins de 30 ans il est l'un des moins élevés en Europe). L'Italie présente des taux de chômage féminins supérieurs à ceux des hommes de tous les âges. Une différence de genre des plus significatives persiste dans ce pays, également par la diffusion des contrats à temps partiel ; un phénomène connoté au féminin d'une manière plus accentuée en Italie qu'au Nord de l'Europe. De même, la part du temps partiel involontaire pour les jeunes (60% du total) est deux fois supérieure à la moyenne européenne. Ceci étant, pour les jeunes diplômé(e)s universitaires le taux d'activité est-il plus élevé que pour l'ensemble des jeunes ? Et le risque de chômage est-il moindre, comme en France ?

L'Italie a un taux d'activité plus fort des jeunes possédant un niveau scolaire bas, en comparaison avec ceux qui détiennent un diplôme plus élevé (Cf. graphique n°14 ci-après). C'est l'unique pays européen où le taux d'activité des jeunes « *laureati* » est inférieur à celui de ceux qui ont un niveau d'études moindre. Le taux de chômage des « *laureati* » italiens entre 20 et 29 ans est d'environ 24%, de loin le pourcentage le plus important parmi les 25 pays de l'Union Européenne (voir le graphique n°15 ci-après). Cette valeur

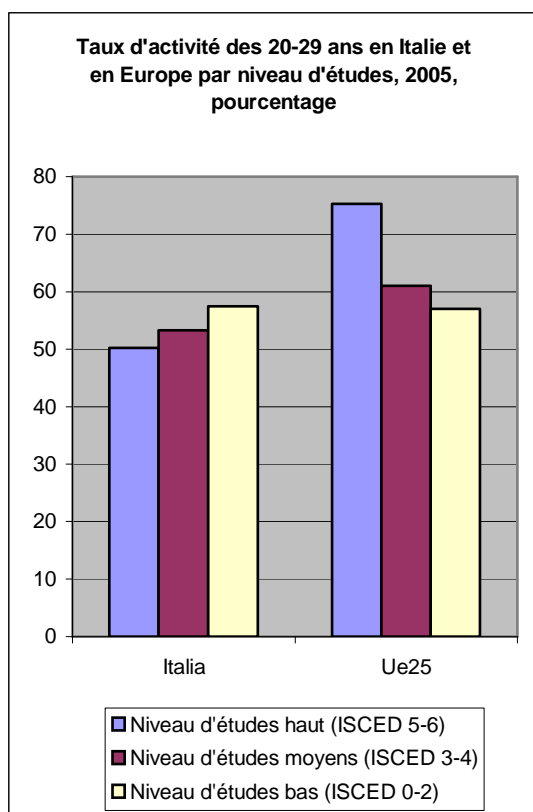
⁶⁹ Les instances statistiques de la communauté européenne, lorsqu'elles analysent le difficile rapport entre jeunes et marché du travail, utilisent en général la catégorie d'âge 20-29, alors que dans la plupart des enquêtes nationales italiennes la limite est repoussée à 34 ans, en raison des effets de l'âge tardif dans l'obtention des diplômes universitaires sur la péninsule. Rappelons que la moyenne pour l'obtention d'un diplôme universitaire est de 27 ans en Italie.

⁷⁰ L'Italie se distingue par le taux d'activité des jeunes de 20-29ans le plus bas d'Europe, qui s'explique en partie par l'âge avancé d'obtention des diplômes universitaires.

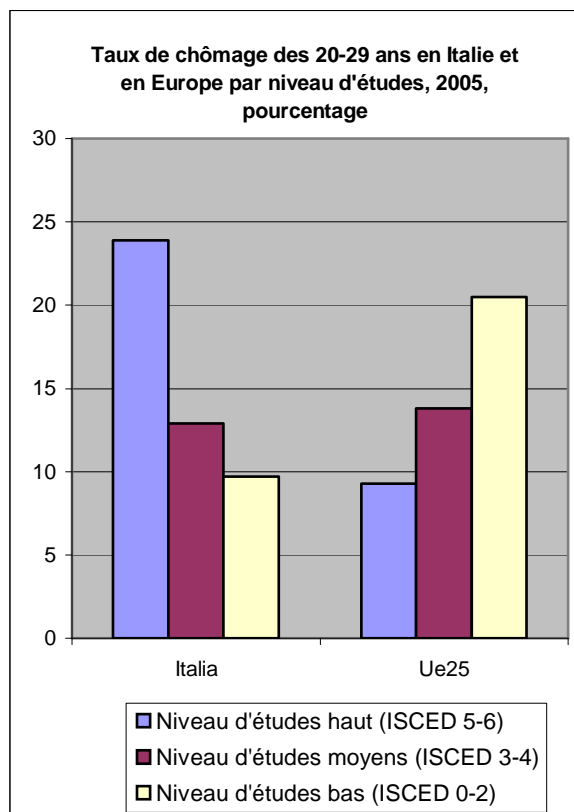
est également supérieure pour les jeunes italiens qui possèdent des niveaux d'instruction plus bas, comme le montre le graphique suivant. L'expatriation, l'émigration d'une partie des plus jeunes diplômés, pourraient alors être une solution momentanée aux difficultés rencontrées sur le marché du travail italien, car les auteurs du rapport de l'ISTAT notent qu'en Italie, la *laurea* réduit la probabilité d'être au chômage seulement après 30 ans. Scherer⁷¹ parle ainsi de « *bottle neck situation* » (situation en entonnoir). Avec un marché du travail qualifié si peu favorable aux diplômés de moins de 30 ans, on comprend mieux le désir exprimé par une partie des jeunes étudiants Erasmus de vouloir commencer leur carrière à l'étranger.

La recherche du premier travail qualifié semble particulièrement problématique en Italie, avec comme effet, une proportion élevée de diplômés qui poursuivent des études au delà de la *Laurea*, parfois au-delà des frontières de l'Etat. De nombreux auteurs relèvent le rôle que joue la famille dans le soutien économique des jeunes sous contrat court, au chômage ou poursuivant des études. Certains en termes de cause, d'autres plutôt en terme de conséquence du manque de dynamisme du marché du travail qualifié.

Graphique 14 :



Graphique 15 :



Source : EUROSTAT, Labour force survey

⁷¹Op. cit. p435

Il est vrai que la faiblesse de la redistribution sociale pour l'insertion des jeunes en Italie rend plus important le soutien inégal familial. Quant à l'acceptation de la dépendance vis-à-vis de la famille, les situations sont variables. Mais ceci mériterait des analyses plus approfondies. Nous retiendrons de cette analyse générale, que cette situation des jeunes diplômés à la sortie de l'université, qui empire au niveau Doctorat de la structuration en trois cycles, rend l'attrait pour l'étranger puissant, avec les conséquences que nous tenterons d'analyser. Mais que se passe-t-il au Royaume-Uni, susceptible de rendre plus compréhensible les différences qui existent entre Italiens, Français et Anglais face aux choix de mobilité ?

6.1.3 Maintien des privilèges des diplômés britanniques du supérieur

Entre 1971 et 2005 le nombre de personnes économiquement actives au Royaume-Uni est passé de 4,5 millions à plus de 30 millions⁷². Cet accroissement a largement été conduit par les femmes. Le nombre de femmes inactives a décru fortement. Si bien qu'en 2005 le taux d'activité des hommes était de 79% et celui des femmes de 70%, alors que le taux d'activité moyen dans l'Europe des 25 n'était que de 63%. Au Royaume-Uni contrairement à ce qui se passe en Italie, le taux d'activité des jeunes augmente avec le niveau de qualification et la relation est encore plus marquée pour les femmes que pour les hommes. Il est intéressant de noter que le travail à durée déterminée s'est accru depuis les années 1990, mais a décliné ces dernières années. Il représente 6% des formes de contrats. Quant au taux de chômage, il était de 4,7% en 2005, avec le taux le plus élevé à Londres (7,2%) et le taux le plus bas dans le sud ouest (3,4%). Mais qu'en est-il pour les jeunes ?

Le taux de chômage parmi les jeunes est très légèrement supérieur à celui des adultes, mais les jeunes ont moins de probabilité, au Royaume-Uni, de demeurer au chômage que les plus âgés, surtout lorsqu'ils sont diplômés du supérieur long. Même si le taux d'activité a baissé parmi les jeunes diplômés des universités britanniques et que leur taux de chômage s'est accru, c'est sans commune mesure avec la situation française ou italienne. Le taux de chômage parmi les diplômés universitaires, six mois après l'obtention de leur diplôme était de 5,3% en 2004-2005, d'après les chiffres publiés par Le HESA (Higher Education Statistics Agency)⁷³. Il existe tout de même les différences en terme de niveau

⁷²Op. Cit. Social trends 2006

⁷³Il existe de nombreux organismes et études qui s'intéressent à l'insertion professionnelle des jeunes au Royaume-Uni. Des données sont construites par l'enquête « *first destination* », de l'HESA, mais aussi par des enquêtes systématiques sur la force de travail (*Labour force Survey*), dont voici deux publications récentes : Graduate Employment From the Labour Force Survey, Graduate Market Trends, Spring 2003. Prospects Today Salary and Vacancy Survey, Graduate Market Trends, summer 2003.

universitaire, avec seulement environ 3% de docteurs (*PHD candidates*) au chômage six mois après l'obtention du diplôme, contre environ 9% de diplômés du premier niveau universitaire⁷⁴. Mais à l'inverse de ce qui se passe en Italie, dans les études britanniques, notamment celle du *Dearing Report* de 1997, reprise par Woodley (A) et Brennan (J)⁷⁵, les inquiétudes portent sur une carence de spécialistes hautement qualifiés (particulièrement dans les technologies nouvelles). D'ailleurs, la situation est bien moins dissymétrique chez les travailleurs britanniques, en ce qui concerne la surqualification, qu'en France ou en Italie. Woodley (A) et Brennan (J) citent une étude qualitative, où 9 professionnels sur 10 déclaraient que leur diplôme était nécessaire pour le métier qu'ils exerçaient. La situation s'est même améliorée d'après l'étude dirigée par Connor (H)⁷⁶ : en 1997, 88% des diplômés du supérieur avaient un métier parmi les trois plus hautes catégories socioprofessionnelles⁷⁷, contre 78% en 1975. Leur étude montre aussi qu'après un ralentissement et des débuts difficiles pour beaucoup de diplômés au début des années 1990, les modèles de carrière (« *career pattern* ») sont devenus moins variés et plus stables aujourd'hui.

Parmi les principaux pays européens, le Royaume-Uni connaît ainsi un développement des emplois précaires (qui, nous l'avons vu, touche surtout les jeunes en Italie et en France) particulièrement contenu, avec seulement 7,6% des jeunes employés à temps partiel en 2004, comme le montre le tableau 62 ci-dessous. La part de ceux qui ont été contraints à ce choix est également une des plus basses en Europe. Cette faible précarité des jeunes est en partie due à la majeure flexibilité du marché du travail britannique, où le contrat à durée indéterminée est moins protégé qu'en France ou en Italie. De même, l'instabilité au Royaume-Uni ne signifie pas nécessairement des carrières discontinues, il peut aussi s'agir de « mobilité verticale ». Comme le note Stefani Scherer⁷⁸, comparant la grande Bretagne à l'Allemagne et à l'Italie, ce premier pays se distingue par la plus grande mobilité d'emploi et de classes sociales.

⁷⁴ Les diplômés du second niveau universitaire (postgraduate) sont environ 6% à avoir été au chômage.

⁷⁵ WOODLEY (A), BRENNAN (J), "Higher education and Graduate Employment in the United Kingdom", in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000

⁷⁶ CONNOR (H) and al. *What do graduates do next?* IES Report 343, Institute for Employment Studies, University of Sussex, 1997

⁷⁷ Les « *top three occupational groups* » sont en Angleterre: « *Manager/administrator, Professional, Associate Professional and Technical* »)

⁷⁸ Op. cit Scherer, p433

Tableau 62 : Sortants de l'enseignement supérieur par mode d'entrée sur le marché du travail en 2004-05
(effectif et pourcentage)

	Travail à temps plein	Temps partiel	volontariat	Poursuite d'études et stages rémunérés	Seulement poursuite d'études	Chômage	Inactifs	autres	TOTAL
Total toutes qualifications, nationalités et genre confondus (full time/part time Postgraduate/first degree)	184070	24385	2440	32555	42265	16895	13015	3635	319260
%	57.7	7.6	0.8	10.2	13.2	5.3	4.1	1.1	100

Source : extrait du tableau en valeurs absolues de l'HESA "Destinations of leavers by mode of study, level of qualification, domicile and gender 2004/05 »

La recherche de Paul (JJ) et Murdoch (J) montre, en outre, que la sélectivité se révèle significative pour l'insertion professionnelle, les départements les plus sélectifs offrent de meilleures situations professionnelles, ce qui n'implique pas que la formation y soit de qualité supérieure, précisent les auteurs. En effet, les départements qui ont une meilleure réputation, peuvent à la fois attirer les élèves les plus brillants et leur offrir plus d'opportunités de carrière. Ainsi il est difficile d'arbitrer entre une fonction de filtre (théorie du filtre) ou une fonction d'accroissement de la productivité individuelle (théorie du capital humain). Même si, par ailleurs, les auteurs notent que les diplômés ayant obtenu les mentions les plus élevées sont ceux qui chôment le moins et qui accèdent le plus souvent à des emplois de catégorie supérieure. Quoi qu'il en soit « l'effet établissement » apparaît dès le premier niveau universitaire au Royaume-Uni, alors qu'en France, à l'université, il faut attendre le deuxième ou troisième niveau pour ressentir son poids sur l'insertion.

Ce qui préoccupe donc les responsables politiques Outre Manche, (et donc bien souvent les chercheurs), est moins le chômage des jeunes en général que les inégalités d'opportunités pour ces jeunes, notamment entre britanniques et immigrés, hommes et femmes. Les écarts entre les genres sont peu significatifs, par rapport aux autres pays européens, mais les écarts entre nationalités méritent d'être relevés. Les femmes sont légèrement plus touchées par le temps partiel et l'inactivité. Pour ce qui est du chômage par contre, les femmes britanniques diplômées des universités ont un taux de chômage inférieur à celui des hommes, comme le montre le tableau 63 ci-dessous.

**Tableau 63 : Sortants de l'enseignement supérieur
par mode d'entrée sur le marché du travail
en 2004-2005 (en pourcentage)**

	Travail à temps plein	Travail à temps partiel	Chômage	Autres	Total
Postgraduate UK (Master/doctorat)	72.6	5.9	4.0	17.5	100
Femmes	73.8	6.8	3.2	16.2	100
Hommes	70,9	4.5	5.3	19.3	100
First degree UK (Licence)	5.1	7.9	6.6	30.4	100
Femmes	55.4	8.5	5.1	31	100
Hommes	54.6	7.1	8.5	29.8	100

Source : extrait du tableau en valeurs absolues de l'HESA "Destinations of leavers by mode of study, level of qualification, domicile and gender 2004/05 »

Toutefois les différences entre les genres, nous l'avons évoqué dans la seconde partie de cette thèse, se situent davantage dans le type d'activité exercé. Les femmes sont surreprésentées du fait de leurs choix d'études dans les services à la personne et le secteur public. Mais c'est surtout lorsque le genre se double d'une origine étrangère, que les différences deviennent significatives en terme d'emploi. La plupart des études britanniques s'intéressent ainsi, non pas aux différences entre générations ou simplement au genre, mais aux différences entre minorités ethniques et natifs britanniques. L'HESA calcule un taux de chômage de 11,4% parmi les diplômés provenant de minorités ethniques. Il est aussi fréquent que les immigrés obtiennent des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés, au contraire de leurs homologues britanniques⁷⁹. D'après l'enquête sur la force de travail 2004 (*2004 Labour Force Survey*), 10% de la population britannique en âge de travailler était née dans un autre pays. Si nous ajoutons à cela les enfants des vagues d'immigration passées, alors nous pouvons comprendre l'intérêt des scientifiques pour les différences ethniques dans une société dite « communautariste » où les ségrégations raciales, urbaines et sociales s'entrecroisent.

Afin de comprendre les analyses sur la surqualification des diplômés, intéressons-nous à un point méthodologique sur sa mesure. Pour déterminer si un diplômé est ou non surqualifié, certains considèrent tout d'abord la formation qu'exige un type particulier de travail. Bien des chercheurs utilisent des techniques d'auto-évaluation, c'est donc au travailleur de juger s'il (ou elle) se considère comme surqualifié(e). Des méthodes « objectives », qui se servent en général de critères d'analyse de l'emploi, sont aussi

⁷⁹BATTU (H), SLOANE (P.J.), "Over-education and ethnic minorities in Britain" *In The Manchester School* 72, 2004, pp535-559

parfois utilisées. Dolton (P.J) et Vignoles (A)⁸⁰ citent par exemple Rumberger qui utilise le dictionnaire des noms d'occupations (*The US Dictionary Of Occupational Titles*), qui fournit des informations sur les exigences en matière d'éducation de toute une série d'emplois. Il est aisé de voir les problèmes que peuvent poser les auto-évaluations, liés aux difficultés que peuvent avoir les travailleurs à identifier les exigences en matière de compétences professionnelles de leurs postes. Des penchants différents entre les individus et groupes sociaux, le « victimisme » ou l'« l'héroïsme », l'insatisfaction permanente ou la satisfaction bienséante s'ajoutent à ces difficultés. Pour ce qui est des méthodes « externes », il est difficile d'occulter le fait que toutes les positions de « manager » ne sont pas égales.

L'incidence de la surqualification peut aussi varier grandement du premier emploi aux emplois successifs des travailleurs, puisque les exigences en matière de qualification pour des occupations particulières changent au fur et à mesure que le temps passe. De ce fait, à l'inverse à ce qui se passe en Italie, les études consacrées aux problèmes spécifiques de la surqualification des diplômés ont été, jusqu'à récemment, assez rares au Royaume-Uni soulignent Dolton (P.J) et Vignoles (A). Ces auteurs notent également que l'incidence de la surqualification est plus grande chez les diplômés travaillant dans les petites entreprises, ainsi qu'au niveau du premier emploi, par rapport aux emplois successifs. Or, il existe quatre pays où plus d'un tiers de la force de travail est employée dans les grandes sociétés nous dit Osmo Kivinen⁸¹ : la Belgique, la Finlande, l'Allemagne et le Royaume-Uni. Le taux d'emploi dans les grandes sociétés est assez important en France aussi, mais il est plutôt bas en Espagne, en Italie et au Portugal notamment. Cette tendance suggère que le travail des diplômés à leur propre compte est un débouché plus important dans ces pays où les petites entreprises sont dominantes. Au Royaume-Uni, les données de Burrows (R)⁸², illustrent une relation tout à fait négative entre le travail indépendant et l'éducation. En d'autres termes, plus une personne est diplômée, moins elle a de chance de travailler « à son compte ». De même, au Royaume-Uni la probabilité d'un travail indépendant augmente avec l'âge. En dépit de l'expansion rapide de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni depuis 1980, l'incidence de la surqualification ne semble donc pas avoir connu une croissance significative.

⁸⁰DOLTON (P.J), VIGNOLES (A), « La surqualification des diplômés : une perspective européenne » *In Enseignement Supérieur en Europe*, vol.22, n°4, 1997

⁸¹KIVINEN (O), « Les qualifications des diplômés sur un marché du travail en perpétuel changement », *In Enseignement Supérieur en Europe*, vol.22, n°4, 1997

⁸²Op. Cit. BURROWS (R), *Deciphering the Enterprise Culture : Entrepreneurship, Petty Capitalism and the Restructuring of Britain*, London: Routledge, 1991

C'est dans ces contextes structuraux et conjoncturels différents qu'évoluent les étudiants Erasmus qui font le choix de la mobilité institutionnalisée. Mais quels liens pouvons nous établir entre ces tendances macroéconomiques et les aspirations et parcours des étudiants Erasmus en Europe ? Après cette étude comparative de nature économique, nous allons donc nous intéresser aux projets de ces étudiants et à leurs trajectoires post-séjour par une enquête microsociologique, sans prétention exhaustive toutefois, mais qui présente des dissemblances entre les régions européennes et des traits suffisamment marqués pour être relevés. Quels rapports pouvons nous d'ores et déjà établir entre la mobilité géographique et une certaine mobilité sociale, entre migrations d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et inégalités régionales ?

6.2 Mobilité géographique et traversée des hiérarchies sociales.

Les traversées de l'espace sont toujours des traversées des hiérarchies sociales, nous dit Alain Tarrius⁸³. Appréhender les groupes sociaux à partir de leur mobilité spatiale présente un intérêt majeur : toute mobilité « *fait trace* » dans l'espace et le temps. Après avoir observé la situation générale sur les marchés du travail français, italien et britannique, nous allons donc analyser en quoi et pour qui la mobilité géographique a un intérêt particulier. Comment les étudiants Erasmus utilisent les acquis de leur séjour à l'étranger ? Est-ce le séjour à l'étranger ou la morphologie sociale et scolaire de cette population qui rend son insertion sur le marché du travail plus aisée ? La variabilité des points de départ nationaux des étudiants Erasmus, a-t-il un impact sur leurs parcours post-séjour ?

6.2.1 La rareté relative des compétences internationales

Les stratégies transnationales étudiantes ont en commun de tirer parti de la rareté encore relative des compétences internationales. Anne-Catherine Wagner trace plusieurs types de trajectoires internationales, en analysant les origines sociales, les filières d'études, l'âge et les secteurs d'activité. Pour les classes moyennes supérieures à fort capital culturel (fils de journalistes, de professeurs), l'international s'inscrit, nous dit-elle dans « des stratégies d'ascension sociale et fonctionne comme un multiplicateur de capital culturel »⁸⁴. La représentation importante, parmi les cadres internationaux, de fils de militaires, de hauts fonctionnaires et d'enseignants à l'étranger (souvent dans les anciennes colonies françaises) traduit d'autres formes de stratégies. « Les ressources internationales

⁸³TARRIUS (A), *Les Nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, éditions de l'Aube, 2000

⁸⁴Op. Cit Wagner (AC) page 184

accumulées dans des milieux socioprofessionnels liés à l'Etat peuvent être « reconverties » dans des carrières internationales en entreprises. »⁸⁵ Les filières internationales constituent ensuite un « refuge » qui permet aux jeunes d'origine sociale élevée, souvent issus de la bourgeoisie, de pallier un échec scolaire relatif. A ce sujet, est-il étonnant que l'université Paris Dauphine, comptant moins de 10 000 étudiants (moins de 4% d'origine sociale « basse ») et regroupant de nombreuses filières sélectives (notamment pléthore de Master Professionnels), est aussi l'université qui compte le plus fort taux de mobilité étudiante en France ?⁸⁶ Nous avons vu que les élèves de filières sélectives ou de Grandes écoles sont de plus en plus nombreux à partir à l'étranger, pendant ou juste après leurs études, et mettent en œuvre des investissements à long terme qui ne sont pas directement rentables, (puisque une partie de ces jeunes s'engage ensuite dans une carrière nationale), mais qui pourront éventuellement être valorisés par la suite.

Pour les étudiants Erasmus des filières non-sélectives, étudier dans un établissement étranger et séjourner dans un autre pays pendant quelques mois est aussi considéré comme formateur et valorisant. Cette valorisation n'est pas seulement ressentie comme une gratification du fait de la personnalisation de son parcours par l'étudiant, mais se traduit par un retour sur investissement concret et matériel. Les étudiants Erasmus interrogés par entretiens que nous avons recontactés deux ans après, disent avoir obtenu un meilleur classement dans un système compétitif, ce qui se vérifie objectivement par leurs parcours scolaires : Malia se voit attribuer une allocation de recherche pour une thèse en études Européennes, (qu'elle a ensuite obtenue brillamment en moins de 4 ans), Loïc entre à l'IAE, où les cours sont dispensés en anglais et Alex est accepté en doctorat à Paris avec un financement ministériel, pour ne prendre que trois exemples. Pour ces étudiants, nous l'avons vu, le séjour d'études à l'étranger fait l'objet d'une démarche de différenciation dans une optique de rentabilisation, il est une étape réfléchie, une stratégie au sein de l'organisation d'un projet de formation, dans une période d'inflation des qualifications. S'agit-il d'une nouvelle élite universitaire?

⁸⁵Idem

⁸⁶Selon les données construites et publiées dans le numéro d'octobre 2000 de la lettre d'EGIDE. On peut ainsi lire que, dans les deuxièmes cycles universitaires à Paris IX, le taux de mobilité « atteint 20%, résultat proche de celui des grandes écoles (20% à HEC et 25% à l'Ecole Centrale de Paris)

Comme le rappellent tous les professeurs responsables universitaires des relations internationales rencontrés, une grande part des étudiants Erasmus est constituée par les « meilleurs étudiants » de ces départements. Même si nous ne nions pas que la rupture avec la monotonie d'un quotidien qui n'offre plus suffisamment d'imprévu et la compétitivité prégnante, qui rend parfois la vie étudiante austère, poussent aussi des étudiants moins « brillants » scolairement à s'expatrier. En Italie, comme le souligne Bernardi⁸⁷ dans son article sur la formation et le marché du travail, même si chaque faculté donne une durée formelle pour l'obtention d'un diplôme universitaire, en pratique, comme aucune limite dans le temps n'existe, très peu d'étudiants finissent dans les temps, « *on time* ». Seul un étudiant sur quatre réussit ce challenge et cette proportion ne cesse de décliner. Finir à temps et avoir eu une expérience à l'étranger est alors hautement considéré par les professionnels, « *achieving an university degree on time is quite rare and very demanding* »⁸⁸. De même en France, dans certaines disciplines jugées complaisantes par de nombreux recruteurs, au sein d'une université peu coercitive, les étudiants rapides, actifs et mobiles attirent davantage l'attention que les autres. Même au Royaume-Uni, où le seul diplôme de certaines universités continue d'être un signe suffisamment fort pour ne pas appeler d'autres critères de jugements, le séjour Erasmus est un signe distinctif apprécié des directeurs de ressources humaines, comme nous le signale cette étudiante :

« *Tu penses que pour obtenir ce travail, ils ont pris en considération ton séjour à l'étranger ? [...] je pense que c'est une des plus belles choses que tu peux faire pour ta carrière quelque soit ta discipline d'études. Oui, absolument. Oui, c'était une des choses principales. Sur le formulaire de candidature, ils avaient des formulaires vraiment très longs, hum... ça prend au moins deux heures à remplir, mais ils avaient des questions comme: pouvez-vous me donner une situation où vous avez été dans une position de leader ? Par exemple, donc j'ai écrit à propos de ma situation à Bordeaux. Ou, pouvez-vous écrire à propos d'une situation où vous avez dû vous adapter à un changement ? Je pouvais répondre à à peu près toutes les questions, juste en parlant de Bordeaux. Je ne l'ai pas fait, parce que ça montrerait que je n'ai eu aucune diversité dans ma vie. Ouais, je veux dire, quand j'ai obtenu l'entretien, ils avaient mon formulaire en face d'eux et ils m'ont dit ; pouvez-vous mentionner ça, pouvez-vous parler un peu plus de ça. »*

Polly, 21 ans⁸⁹

⁸⁷ Op. Cit Bernardi p312

⁸⁸ Op. Cit BERNARDI p31.

⁸⁹ « *You think to get your job, they take into account your stay abroad?*

I think it is one of the most brilliant things you can do for your career in whatever discipline you are studying. Yeah absolutely. Yes, it was one of the main things. On the application forms, they have very long application forms, erm it takes about 2 hours to fill them in, but they have questions like; can you give a situation where you have been in a position of leadership? For example, so I wrote about my position at Bordeaux. Or, Can you write about a situation where you've had to adapt to a change? I could have answered nearly all questions just talking about Bordeaux. I didn't because that would show that I didn't have any variety in my life. Yeah, I mean when I got to my interview stage they had my application form in front of them and they said can you mention this can you, talk a bit more about that."

Quelques recherches, notamment celles d'Opper (O), Teichler (U) et Carlson (J)⁹⁰ et de Messer (D) et Wolter (S)⁹¹, s'intéressent à l'impact des séjours d'études sur le devenir des étudiants et diplômés. Ils constatent que les étudiants qui ont vécu la mobilité institutionnalisée s'insèrent plus aisément et occupent plus souvent des postes à responsabilité que leurs confrères sédentaires. Messer (D) et Wolter (S) soulignent cependant que ne pas considérer les caractéristiques sociales, nationales et scolaires préalables des étudiants en mobilité pour traiter de cette question reviendrait à des interprétations biaisées. En effet, est-ce le séjour à l'étranger ou la morphologie sociale et scolaire de cette population qui rend son insertion sur le marché du travail plus aisée ?

En effet Opper (S), Teichler (U) et Carlson (J) avaient soumis la question de l'importance du séjour à l'étranger en terme d'emploi et de carrière à l'auto-évaluation des diplômés eux-mêmes. L'étude portait sur 558 étudiants Erasmus, qui avaient obtenu leurs diplômes entre 1980 et 1984. Les deux tiers des interviewés avaient ainsi estimé que la période d'études à l'étranger leur avait été profitable pour trouver leur premier emploi. Ainsi ils concluaient à un effet positif du séjour sur la mobilité dans l'emploi, surtout vers des postes à dimension internationale et sur les salaires. Plus de la moitié des interviewés étaient employés dans un domaine (business et enseignement principalement) où la langue apprise était indispensable. Mais étant donnée la forte présence des diplômés en langue et en Gestion/Commerce parmi les Erasmus, ceci est peu surprenant. Il ressort aussi de cette étude que 14% des interviewés avaient un(e) compagne d'une autre nationalité. Et c'est parmi eux que nous retrouvons le plus de travailleurs à l'étranger ou dans des postes en relation étroite avec un ou plusieurs autres pays. Cependant les auteurs de cette enquête notent, qu'au sein de cet échantillon existait un nombre important de diplômés qui semblaient déçus de n'avoir pu trouver un emploi à dimension internationale. Les effets positifs des études à l'étranger mis en avant par les étudiants sont, là-encore, les compétences sociales, la maturité, qui n'agissent que de manière indirecte sur leur parcours professionnel. L'étude de Messer (D) et Wolter (S) de l'IZA, qui s'intéresse au parcours post-séjour, est plus radicale. Elle conclut que les avantages dont disposent les diplômés ayant fait un séjour d'études dans une autre université (sur le marché du travail en terme de salaires et de statuts) sont à relier non pas à l'expérience en dehors de leur institution d'origine mais aux caractéristiques scolaires et sociales de ces étudiants.

⁹⁰ OPPER (S), TEICHLER (U), CARLSON (J), *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*, London: Jessica Kinglsey Publishers, 1990, 215p.

⁹¹MESSER (D), WOLTER (S) *Are student Exchange Programs Worth It ?* Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper, n°1656, July 2005

Nous pourrions, en outre, nous interroger sur des prédispositions et des contextes socioéconomiques variables qui jouent un rôle, au moins indirect, dans un processus d'apprentissage de l'international influençant à divers degrés la mobilité professionnelle des Erasmus au cours de leur vie.

6.2.2 Diversité des points de départ nationaux et degrés de captivité

Tous les étudiants Erasmus ne sont pas égaux face aux réinvestissements et à la valorisation de leur séjour à l'étranger dans leurs pays d'origine. L'international en début de carrière peut-être un moyen de renforcer son employabilité dans la perspective d'une carrière nationale. Pour les jeunes diplômés italiens pourtant, même si leurs aspirations sont semblables à celles de leurs homologues d'Europe du nord, leurs trajectoires les portent parfois à demeurer beaucoup plus longtemps dans un entre-deux international. Nous retrouvons ici le prix de la situation économique et sociale nationale qui différencie notre population. Pour les étudiants Erasmus britanniques interrogés, l'incidence d'une année d'études à l'étranger ne semble pas être décisive lorsque le parcours professionnel est amorcé dans le pays d'origine. Comme la majorité des étudiants, Jack souligne que l'apprentissage des langues en Angleterre et le séjour à l'étranger ne sont pas des étapes indispensables à la réussite professionnelle :

L'année à l'étranger ne change pas grand chose, parce qu'avec une licence en trois ans, j'aurais fait la même chose, sans l'année à l'étranger. Donc pour moi, c'est cohérent de devoir faire une année supplémentaire, d'aller à l'étranger pour apprendre des langues.

Apprendre des langues pour... ta carrière peut-être...

Euh... Pour ma carrière pas nécessairement... Je n'ai pas fait ça en terme de... Je n'ai pas fait ça pour mon futur, parce que je ne pense pas que ce soit vraiment important au Royaume-Uni de connaître des langues d'un point de vue professionnel. Je n'étais pas vraiment intéressé par les cultures des autres pays, mais juste... si vous voulez communiquer avec quelqu'un d'un autre pays... C'est plus intéressant qu'un réel apprentissage de la Culture. Tu ne dois pas aller à l'étranger pour trouver un bon travail au Royaume-Uni.. Je ne me rappelle pas vraiment pourquoi je voulais faire ça... Probablement à cause de mes voyages antérieurs en Europe, peut-être du fait de mon année sabbatique avant d'entrer à l'université (year out)... mon père est hollandais, je suis en fait à moitié hollandais.

Jack, 24 ans, actuellement doctorant⁹²

⁹² "The year abroad doesn't change much, because with a 3 years course I would do the same without the year abroad. So seems to me make sense to do a year more to go abroad and learn languages.

Learn languages for... your career maybe...

Hum... For my career not necessarily ... I didn't do in terms of.. I did not do for my future, because I don't think it is really important in England to know other languages on a professional level. I wasn't really interested in the cultures of others countries, but just... if you want to communicate with somebody in another country... it is more interesting than actual learning about culture. You don't HAVE TO go abroad to find a good job in Britain... I don't really remember why I wanted to do that... probably because of my

Les étudiants britanniques interrogés, comme le montre le tableau 64 ci-dessous, sont majoritaires à vouloir travailler dans leur pays. Environ 10% d'entre eux évoquent la possibilité de quitter le Royaume-Uni. Ces derniers sont aussi souvent des étudiants en langues. Ce qui est bien à l'opposé des aspirations de leur confrères italiens, qui sont 30,7% à vouloir poursuivre des études, faire un stage ou travailler à l'étranger après leur séjour. Si nous y ajoutons les 7,9% qui souhaitent faire de la recherche en Italie ou à l'étranger, ce sont donc près de 40% des étudiants Erasmus italiens interrogés qui souhaitent prolonger l'expérience de mobilité. Nos données synchroniques construites à l'aide du questionnaire distribué au retour dans le pays d'origine, ne nous donnent pas la possibilité de vérifier la concrétisation de ces aspirations. Mais l'étude préalable des débouchés professionnels pour les diplômés en Italie nous permet de mieux comprendre ces projets. Nous avons également rencontré de nombreux étudiants italiens expatriés à Bristol, par l'intermédiaire d'un informateur privilégié⁹³, dont nous avons observé et noté minutieusement les façons de penser et d'agir. Ce qui nous permettra d'avancer une analyse plus spécifique à ce pays.

**Tableau 64 : Les projets scolaires et professionnels des étudiants ERASMUS
-2004-2005-(en pourcentage)**

	Université de PROVENCE	Université de TURIN	Université de BRISTOL	ENSEMBLE
Projet professionnel précis - secteur privé- dans le pays d'origine	37,5	31, 5	61	40,7
Enseignement ou concours - secteur public- dans le pays d'origine	27,0	5,5	9,7	15,5
Création d'entreprise	0,6	0	0	0,3
Poursuite des études à l'étranger	1,3	12,6	2,4	5,5
Stage ou travail à l'étranger	9,2	18,1	4,9	11,4
Recherche dans le pays d'origine ou à l'étranger	4,6	7, 9	4,9	5,8
Pas de projet scolaire ou professionnel précis	19,8	24,4	17,1	20,8
Total N=	100 (152)	100 (127)	100 (82)	100 (361)

$$\chi^2 = 64,8 \quad p < 0,001$$

Source : enquête par questionnaire

previous travels in Europe, maybe because of my year out, my dad also... My dad is Dutch. I'm actually half Dutch."

⁹³Voir remarque méthodologique dans l'introduction de cette thèse.

Pour les étudiants Erasmus britanniques originaires de l'université de Bristol, le séjour à l'étranger semble finalement être moins un moyen de se distinguer, d'élargir ses horizons ou son employabilité, que pour les étudiants Erasmus des universités de Turin et de Provence. Parmi ces derniers, ceux ayant effectué un séjour dans un pays de l'Europe du Nord ont également des discours bien différents de ceux qui se sont rendus dans des pays d'Europe du Sud, de l'Est ou pays à langue minoritaire. Les caractéristiques scolaires et sociales des étudiants Erasmus suivant leur nationalité, leur établissement et/ou la discipline d'appartenance, constituent également des variables explicatives jugées ici déterminantes.

« S'il y a économie globale, cela implique qu'il y ait marché du travail global et main-d'œuvre globale. Cependant, comme bien des affirmations apparemment évidentes, celle-ci, entendue au sens littéral, est empiriquement fausse et analytiquement trompeuse » nous dit Manuel Castells⁹⁴. Alors que le capital circule librement dans les réseaux financiers globaux, les travailleurs sont encore fortement contraints par les Etats, les frontières, les institutions, les cultures. Nous avons déjà évoqué que seul 1,5% de la population active globale travaillait en dehors de son pays en 1993, et la moitié au sud du Sahara et au Proche-Orient selon les données de Campbell reprises par Manuel Castells. Même parmi ceux bénéficiant d'une entière liberté théorique de circulation, comme les citoyens européens, seuls 2% travaillaient dans un autre pays membre en 1993, proportion inchangée depuis 18 ans. Il n'existe donc pas un marché du travail européen, même si la Commission l'appelle de ses vœux. De trop nombreux problèmes entravent la libre circulation des travailleurs, dus notamment à la diversité des législations sur le travail et sur la famille en Europe, mais aussi du fait d'un certain « localisme », quelquefois « clientélisme » des recruteurs.

Il n'existe donc qu'un marché global pour une fraction infime de la population active : certains spécialistes qualifiés de la recherche et du développement, l'ingénierie de pointe, la gestion financière, les services avancés d'affaires et du spectacle. Même si, là encore, les « va-et-vient » ne sont pas libres de toutes contraintes et abnégations. Il n'en demeure pas moins que les déplacements de population liés à la guerre et à la famine sont bien plus massifs. Nous ne pouvons nier cependant la tendance historique à l'interdépendance

⁹⁴ CASTELLS (M), *The rise of the network society*, Cambridge, Mass, Blackwell Publishers, 1996, 556p.
Traduit de l'anglais par Philippe Delamare : CASTELLS (M), *La société en réseaux. L'ère de l'information*, Fayard, p271.

croissante de la main d'œuvre à l'échelle globale, via les firmes multinationales, le commerce international, la concurrence accrue et les modes de gestion flexibles de la population active. Les travailleurs qualifiés du Nord profitent largement du commerce international sur deux plans : d'abord, ils tirent profit de la croissance économique supérieure produite par le développement des échanges ; ensuite, la nouvelle division internationale du travail a donné à leurs entreprises, et à eux-mêmes, un avantage comparatif dans les produits et les procédés à forte valeur ajoutée comme l'explique Adrian Wood.⁹⁵ En revanche, les employés non qualifiés du Nord souffrent de la concurrence des régions à moindres coûts de production. L'inégalité des salaires s'est parallèlement accrue dans les pays de l'OCDE.

S'il n'existe donc pas de marché unifié global du travail, et par conséquent de main d'œuvre globale, l'interdépendance globale de la main-d'œuvre dans l'économie internationale n'en est pas moins visible. Interdépendance qui se caractérise par la segmentation du marché du travail. Ceci est le fruit d'un choix économique et politique des gouvernements et des entreprises, qui ont préféré s'engager dans un « alignement par le bas », en neutralisant les possibilités d'amélioration du travail et en favorisant de hautes productivités. En conséquence, la gestion se décentralise, le travail s'individualise et se segmente. Les nouvelles technologies de l'information permettent en même temps la décentralisation des tâches et leur coordination en réseau de communication simultané. La tendance au recours au travail temporaire, à temps partiel ou indépendant, nous l'avons vu, sous-tend la transformation en cours des modes de travail. La mobilité du travail concerne aussi les emplois qualifiés. Si la plupart des firmes conservent encore un noyau dur de main-d'œuvre fixe, elles font de plus en plus appel à la sous-traitance et au conseil pour des tâches spécialisées. Les analystes distinguent diverses formes de flexibilité : par les salaires, la mobilité géographique, le statut professionnel, la sécurité contractuelle, le travail à la tâche, etc. Toutes ces formes se conjuguent souvent en une stratégie unique, au point que nous présentons souvent comme inéluctable ce qui relève en fait d'une décision d'affaires ou de politique.

⁹⁵WOOD (A), *North-South Trade, Employment and Inequality : Changing Futures in a Skill-Driven World*, New York, Oxford University Press, 1994*

Nous voyons donc ici que les étudiants Erasmus répondent plus ou moins consciemment et volontairement à cette injonction à la flexibilité, avec des niveaux de contraintes variables suivant les pays. En effet, dans cet univers de plus en plus concurrentiel, tous les pays européens ne partent pas sur un pied d'égalité avec les autres. La diversité des nationalités qui composent le groupe des étudiants Erasmus est, entre autres, diversité des points de départ nationaux, et donc des conditionnements, des trajectoires et des perspectives objectives d'avenir. L'analyse qui va suivre confirme ainsi que les invariants de l'expérience Erasmus doivent être cherchés, non dans les conditions sociales objectives, mais dans les effets de l'éloignement géographique, temporel et social du pays d'origine. L'homogénéité des situations, des niveaux d'études, des origines sociales (dans une moindre mesure), ne suffit pas à épuiser les principes de l'hétérogénéité de la population des étudiants Erasmus. Le départ à l'étranger est un choix qui se fait par rapport à d'autres alternatives possibles, et l'éventail de ces choix est déterminé au sein des structures universitaires et professionnelles nationales. Ce sont donc les histoires collectives nationales qui permettent de comprendre les différences de stratégies éducatives, migratoires, professionnelles des étudiants Erasmus.

C'est par rapport à chacun des contextes nationaux, après s'être attaché aux caractéristiques communes, qu'il faut faire la distinction entre les situations où le séjour d'études à l'étranger représente une étape presque obligée de la réussite sociale (pour certains étudiants italiens), des voies refuges dans une université massifiée (pour une grande partie des étudiants français), ou encore des choix qui peuvent compromettre les positions nationales si l'éloignement se pérennise (pour certains étudiants britanniques). Il va de soi que ces types n'épuisent pas la diversité des enjeux sociaux des expatriations et qu'à l'intérieur de chaque pays peuvent coexister les trois situations. Parmi l'ensemble des étudiants mobiles, les termes du « choix » entre trajectoire internationale et retour au pays sont radicalement différents selon les nationalités en particulier. Parce que le développement de la mobilité internationale des cadres est récent dans certains pays, les stratégies transnationales permettent toute une série de jeux et de dynamiques sociales, dont les effets sociaux sont différents suivant les réalités nationales, économiques et sociales. Ces jeux intègrent les systèmes d'enseignement européens de plus en plus précocement.

Enchantement de la vie à l'étranger, grande satisfaction affichée par les étudiants Erasmus interrogés à leur retour, un tableau si enthousiasmant de « l'esprit Erasmus » n'omet-il pas une réalité plus mitigée faite de conditions d'études universitaires détériorées en France, d'une insertion professionnelle des jeunes diplômés difficile en Italie et de manière plus générale, d'une économie de plus en plus tournée vers la flexibilité, la mobilité couplée de la précarité pour une frange de la population, qui sera conduite à changer fréquemment d'emploi et à se déplacer davantage, parfois au delà des frontières pour accompagner le travail. Selon Claude Lacour⁹⁶, la mobilité réduite définit la captivité. Parce que la mobilité internationale étudiante devient une nécessité pour certains, on pourrait avancer qu'elle entraîne une captivité, (celle-ci allant de pair avec une certaine conception du monde contemporain et avec la perception actuelle de l'espace). Comme nous l'avons vu, parmi les raisons données par les étudiants à leur départ, celle la plus communément reprise est la nécessité aujourd'hui de parler différentes langues. De même, le consensus autour de l'échange, de l'utilité sociale, n'échappe pas aux étudiants.

La mobilité internationale engendre des stratégies d'apprentissage, toujours plus précoces et variées d'acquisition linguistique et cognitive imposée par des rapports de force, dans une société qui s'internationalise. L'insertion dans les réseaux locaux de notabilité reste pourtant un élément essentiel du capital professionnel des professions libérales, nous dit Gérard Noiriel⁹⁷. Ainsi les déplacements auxquels on voudrait que les étudiants Erasmus aspirent, imposent de recommencer chaque fois un long travail de représentation sociale pour reconstituer sa « notoriété » et des réseaux. Les expatriations ne sont donc pas exemptes de contraintes et peuvent parfois mener à long terme, du fait de l'éloignement des centres décisionnels, à la mobilité perpétuelle ou à l'immobilisme, par l'impossibilité d'un retour souvent souhaité sur les lieux de sa formation ou de son histoire. Le développement des programmes communautaires de mobilité, ne peut être lu indépendamment des nouvelles compositions sociales des flux migratoires et d'une certaine « mondialisation » de l'économie. Nous pourrions avancer que certains étudiants s'obligent, par souci d'adaptabilité et deviennent ainsi captifs de leur mobilité, en en ayant plus ou moins conscience. Mais c'est un discours qui ne peut être généralisé à l'ensemble des étudiants qui partent avec Erasmus, nous l'avons vu, car les destinations et les aspirations des étudiants sont diverses.

⁹⁶LACOUR (C), « Eléments pour une théorie de la mobilité », In *Revue d'économie régionale et Urbaine*, n°2, 1981

⁹⁷NOIRIEL (G), *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe – XX e siècle*, Le seuil, 1988

Néanmoins, on peut dire que le séjour Erasmus constitue les prémices d'une culture migratoire intensive, incontestablement la mobilité engendre la mobilité. Et c'est là un intérêt bien compris des membres de la Communauté Européenne, qui souhaitent faire advenir à la fois une citoyenneté cosmopolite et rendre les individus plus mobiles et adaptables aux changements.

Pour conclure sur ce point, on pourrait dire qu'il est relativement difficile, à partir des ajustements locaux et d'une entrée empirique étroite, de passer aux mécanismes généraux. Mais ce passage permet ne pas rester dans la description et de rentrer dans l'analyse des conséquences de l'accroissement des mobilités. Un des effets indéniables chez les étudiants, est la constitution d'un réseau de connaissances désormais à l'échelle internationale et la peur de l'inconnu évanouie ou du moins amoindrie. Ce qui peut apparaître comme un excellent moyen de rendre la population plus flexible et ouverte à de nouvelles consommations (et consom'action). Nous allons maintenant, en cumulant et ajustant nos savoirs à ceux d'autres enquêtes déjà préalablement construites, essayer de comprendre qui parmi la population étudiante Erasmus devient plus flexible et adaptable aux changements et dans quelle mesure ?

6.2.3 La mobilité étudiante et les racines de la science

Selon une idée diffuse, la science reposerait naturellement sur « la circulation des hommes et des idées ». La période hellénique offre une illustration d'une position et d'un statut spécifique des producteurs de savoirs dans la société. Les grands savants de cette époque se sont dispersés dans tout le bassin méditerranéen, même si leurs pérégrinations les ont menés souvent à Alexandrie. Cette ville était un des principaux pôles du savoir et offrait des installations, de nombreux documents, livres et possibilités de rencontres et d'échanges de nature à attirer les talents. Sur cet exemple antique tiré de l'article de Meyer (J.B), Kaplan (D) et Charum (J)⁹⁸, on peut voir combien les tendances au mouvement et à la concentration sont intrinsèquement liées dans le développement de la science et combien il est difficile de dissocier ce phénomène du contexte dans lequel il naît. Depuis cette époque, les exemples de scientifiques voyageurs n'ont pas cessé. L'importance et la signification de cette mobilité ont cependant évolué. Au cours du 20^{ème} siècle, on peut noter comme le

⁹⁸MEYER (JB), KAPLAN (D), CHARUM (J), « Nomadisme des scientifiques et nouvelles géopolitique du savoir », In Revue Internationale des sciences sociales, 2001, n°168 : la science et sa culture, pp341-354

souligne Crawford (E), Shinn (T) et Sorlin (S)⁹⁹ une tendance à la transnationalisation de la science, dont la migration des chercheurs n'est qu'un élément. Il existe, selon Robert Merton,¹⁰⁰ un facteur fondamental qui détermine la mobilité des scientifiques et qui explique pourquoi elle est apparue dès que la science en tant qu'institution a vu le jour : c'est l'universalisme. C'est en lui que le « nomadisme des scientifiques » pour reprendre les termes de Meyer (J.B), Kaplan (D) et Charum (J), trouve son fondement. Partant de la philosophie des sciences de Popper, il est habituel en sociologie des sciences, de montrer que les mécanismes de concurrence/sélection/réfutation/validation qui sont à l'œuvre dans la dynamique même de la science sont nécessaires pour justifier sa prétention à l'universalité. En d'autres termes, l'acceptation de la concurrence est une garantie (certes toujours temporaire et précaire) d'innovation et de qualité. Cette posture a été reprise lors de la rédaction de documents de l'union européenne sur l'Europe de la connaissance et la rhétorique actuelle d'excellence/performance qui l'accompagne.

L'idéal recherché par les instances communautaires, se compose de mouvements qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans la longue durée, mais des échanges scientifiques courts, basés sur la réciprocité. Cependant les flux sont en très grande partie, nous l'avons vu, modelés sur les structures de répartition du savoir dans le monde. « Les lieux à haute intensité de connaissances, qui fixent les normes et modèles, offrent les installations expérimentales et assurent la visibilité en même temps que la formation et le recrutement des nouveaux venus, déterminent les orientations des échanges. C'est la raison pour laquelle l'émigration à long terme ou ce que nous avons souvent appelé « l'exode des compétences », désigne essentiellement, à proprement parler, le fait que des gens venus dans un pays hôte en tant qu'étudiants y restent pour faire une carrière intellectuelle et professionnelle »¹⁰¹. Ces auteurs soulignent que ce phénomène existe dans le monde académique comme dans l'univers industriel. En science fondamentale, l'innovation technologique repose sur un savoir incarné dans les êtres humains et favorise donc les déplacements en vue d'entreprises collectives. On s'accorde ainsi à reconnaître que cette circulation internationale des personnes et compétences a des effets bénéfiques, c'est pourquoi l'Union Européenne l'encourage. Elle susciterait un brassage d'idées et une optimisation cognitive globale. Le marché international du travail placerait ainsi les ressources humaines là où elles seraient le mieux utilisées et rémunérées.

⁹⁹ CRAWFORD (E) SHINN (T), and SORLIN (S) (Editor), *Denationalizing science: The Contexts of International Scientific Practice*, Kluwer Academic Publishers, 1992, 304 p.

¹⁰⁰ MERTON (R), *The sociology of science : Theoretical and empirical investigations*, University of Chicago Press, 1973, 605p.

¹⁰¹ Op. Cit. MEYER (JB), KAPLAN (D), CHARUM (J), page 345.

Toutefois de nombreux autres facteurs, relevés dans cette étude, interviennent dans ces mouvements et donnent au Nord un pouvoir d'attraction inéquitable. Plus la main-d'œuvre est qualifiée, moins les avantages de la circulation internationale ne sont pourtant mis en doute. Comment peut-on comprendre cela ? La science profiterait du nomadisme des scientifiques. Néanmoins le mouvement est jugé négatif quand il se révèle asymétrique, c'est-à-dire quand la concentration l'emporte sur la dispersion et la redistribution. Les contradictions entre une posture enchantée de la mobilité professionnelle et les études réalisées sur la fuite des cerveaux par les ministères nationaux et les instances communautaires, nous rappellent ainsi que la « main invisible » qui réglerait équitablement les marchés du travail sans heurt est une utopie.

Ainsi on assiste dans chaque pays européen à un bal en deux temps, avec des mesures conjointes pour encourager la mobilité des étudiants et universitaires entre les pays de la communauté et des mesures nationales pour limiter l'exode des compétences, soit vers d'autres pays membres de l'union, soit vers d'autres continents, (surtout l'Amérique du nord), soit dans toutes ces directions. La première initiative part du principe d'une coopération avec échanges réciproques, tandis que la seconde met en évidence un mouvement unilatéral au bénéfice exclusif d'une partie. Aujourd'hui en Europe s'entrechoquent donc ces deux points de vue sur la mobilité des professionnels hautement qualifiés, à savoir la circulation et la fuite des cerveaux. Certains postulent qu'il y aurait substitution d'un « Brain drain » par un « Brain movement » global. Peut-on réellement aller dans le sens de cette affirmation ?

6.2.4 « Brain drain » ou « brain movement » ?

Depuis quelques années, il semblerait que la conception circulatoire a pris le dessus sur une conception en terme de fuite des cerveaux dans les études sur les migrations scientifiques, bien que cette interprétation en terme de « brain movement » ne soit pas nouvelle. Ces approches tendent à montrer que la circulation, même dans une relation Nord-Sud asymétrique, peut être positive quand il n'y a pas flux unilatéral et définitif de l'un à l'autre et en citent des exemples. Ces auteurs reprochent à l'analyse traditionnelle de la fuite des cerveaux de correspondre à une conception bipolaire dépassée, caractéristique de l'époque de la guerre froide et de la dialectique développement/sous-développement. « Le capital humain » et ses principes théoriques alors émergents, apportait aux idées d'exode des compétences des outils conceptuels.

Dans cette perspective il a été démontré que la mobilisation et l'expansion considérable des capitaux financiers et matériels dans des pays industrialisés attiraient certaines parties du capital humain, qui s'accumulaient dans le sud par les efforts d'investissement dans l'éducation et la formation. Cette théorie ne nous semble pas caduque aujourd'hui, même si elle s'est complexifiée à mesure que les centres-périphéries se sont diversifiés dans le monde (avec des pays du sud émergents notamment). La carte de la planète que nous pouvons dresser aujourd'hui est ainsi polycentrique. Les flux ne sont pas déterminés par un centre unique dans un tout totalement homogène, mais par plusieurs centres, qui ont chacun leur puissance, leur portée et leur intensité, au sein de sociétés hétérogènes.

Cette complexification de la pensée sur les mobilités professionnelles a aussi pris de la distance conceptuelle avec le déterminisme économique, pour accorder plus d'importance à l'influence des valeurs et des idéaux sur les orientations des flux. Ainsi dans les écrits de Philip G. Altbach notamment,¹⁰² cette conception multi-centrique des relations scientifiques et techniques internationales prend toute son ampleur, parallèlement à une analyse des flux qui semble cependant toujours organisée hiérarchiquement. En effet, certains pays sont toujours plus puissants que d'autres en matière de production, de diffusion et d'utilisation du savoir. Cette hiérarchie structure encore la mobilité des scientifiques et ingénieurs, mêmes s'il faut procéder à des analyses « en cascade » plus fines et particulières pour passer d'un niveau local à un niveau global. Nous pouvons, d'après notre enquête, distinguer quelques routes empruntées à un niveau très général : les diplômés italiens du sud se rendent au nord de l'Italie, remplaçant quelquefois ceux du nord de la péninsule qui émigrent en plus grand nombre vers le nord de l'Europe. Les jeunes français hautement qualifiés du sud se rendent souvent en Ile-de-France et les diplômés de la capitale s'expatrient en Amérique du Nord, notamment francophone. De même ces mêmes immigrés aident à contrebalancer l'exode des cerveaux du Canada vers les Etats-Unis par exemple. Bien sûr la réalité est plus complexe, moins mécanique et caricaturale, mais ceci permet d'illustrer quelques niveaux du système hiérarchique en place.

¹⁰²ALTBACH (P.G), "Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World", In *tertiary Education and Management*, Vol 10, n°1, march 2004

La remise en question des analyses en terme de « brain drain », n'est donc pas une remise en cause de l'absence d'équité au niveau des capacités attractives de diverses régions. Elle permet cependant de signifier que même à l'intérieur de la triade hégémonique (Amérique du Nord, Europe occidentale, Japon) et des pays considérés « en développement » existent des diversités, en terme de capacités attractives pour les diplômés du supérieur, pas toujours assimilables pour une même analyse. C'est aussi le constat que des pays envoient et reçoivent simultanément des « talents ». Nous ne pouvons pas aller cependant dans le sens de l'instabilité et l'imprévisibilité d'une circulation qui est devenue insaisissable. Il s'agit plutôt d'un « jeu de la chaise vide », mais les flux ne suivent pas les chemins du hasard. La cascade suit des canaux définis, qui donnent aux flux une orientation géopolitique, depuis les lieux les moins économiquement développés jusqu'à ceux les plus économiquement développés. Au sommet de la hiérarchie se situe le seul pays qui conserve un solde positif avec tous les autres en matière de bilan migratoire des professionnels qualifiés : les Etats-Unis d'Amérique. Nous pouvons donc conclure à l'instar de Meyer (JB), Kaplan (D) et Charum (J) que « même s'il n'y a plus de centre unique d'attraction ni de situation typiquement périphérique, le nouveau nomadisme des scientifiques et ingénieurs n'en reste pas moins nettement caractérisé par des relations asymétriques, soumises à l'incidence considérable de la puissance et de la richesse »¹⁰³.

La mobilité étudiante et professionnelle contribue à attiser les inégalités déjà existantes par le phénomène d'exportation de richesses privées qui accompagne le migrant et des différences de salaires de plus en plus marquées, tant entre pays qu'à l'intérieur des pays. Nous avons vu que si cette circulation étudiante et diplômée est présentée fréquemment comme propice, elle est aussi souvent pensée comme inévitable. Du fait de l'internationalisation du marché du travail, elle semble échapper aux interventions des Etats. Pourtant les Etats nations, sont étroitement associés à ce processus. Les pays membre de l'UE, comme les Etats-Unis, encouragent implicitement ou explicitement depuis des décennies des formules et politiques d'immigration sélective. Lors de la campagne présidentielle française 2007, un des thèmes de campagne de l'UMP n'était-il pas « l'immigration choisie » ? Plus qu'un marché libre dont les mécanismes seraient laissés à eux-mêmes, le champ de la mobilité professionnelle est largement ouvert à la concurrence où les acteurs publics cherchent à attirer les « talents » potentiels sur leur territoire pour les amener à s'y installer de façon au moins temporaire, au mieux permanente.

¹⁰³Op. cit. Meyer, Kaplan, Charum p 348.

Dans cette affaire, nous rappellent un grand nombre d'études géopolitique et sociologiques¹⁰⁴, les acteurs publics travaillent en collaboration avec des compagnies privées, agences de recrutement et sociétés de chasseurs de têtes, qui ont pour objectif de fournir à leurs clients les compétences appropriées. L'actuelle mobilité étudiante et professionnelle n'est donc en rien la résultante de facteurs d'attraction et de répulsion détachés d'intermédiaires, de médiateurs et de rapports de pouvoir humain localisés. Même si certains acteurs de la mondialisation se plaisent à souligner leur entière liberté ou autonomie, beaucoup sont tributaires des conditions qui leur ont été offertes. De même, la variabilité de leur degré de manœuvre dépend en grande partie de leurs origines nationales et disciplinaires et par la suite du type de profession dans lequel ils se seront engagés.

Notre étude approfondie des trajectoires des Erasmus, qui ont choisi, à l'issue de leur séjour, de débiter une carrière à l'étranger, notamment académique, nous montre qu'effectivement ces étudiants ont été poussés à l'émigration par l'inégalité des conditions offertes, pour un même travail en Europe. Les jeunes chercheurs en formation (*Phd candidates*) se déplacent à l'intérieur de réseaux, préalablement construits, en fonction d'affinités sélectives entre établissements, enseignants-chercheurs et d'intérêts pour des objets spécifiques. Les universitaires évoluent ainsi au sein de leurs réseaux *ad hoc* où les alliances cognitives et les contacts sociaux antérieurs sont essentiels. Dans d'autres secteurs (comme l'informatique) les sociétés de recrutement, les institutions de transfert spécialisées sont très présentes. Mais comment quantifier cette migration qualifiée ? Et quelle est la part de ceux parmi ces migrants professionnels qui ont participé préalablement à la mobilité étudiante institutionnalisée ? Comment les migrations étudiantes et professionnelles interagissent-elles et quelles en sont les conséquences ? Les réponses à ces questions n'ont rien d'évident. Les données quantitatives dont nous disposons sur les migrations qualifiées à l'échelle mondiale sont fragmentaires, mais nous permettent de repérer certaines tendances.

¹⁰⁴Voir notamment : BENNER (C) CASTELLS (M), CARNOY (M) "Labor Markets and Employment Practices in the Age of Flexibility: A Case Study of SiliconValley" In *International Labour Review* Vol. 136, No. 1, 1997 ;Communication de Meyer au colloque international du mercredi 30 juin 2004 (Fuite ou circulation des cerveaux : de nouveaux défis)

- **Dénombrer et analyser les migrations « en col blanc »**

Les estimations des migrations « en col blanc » provenant des ministères ou des ambassades notamment, vont toutes dans le sens d'une augmentation rapide du nombre de scientifiques et d'ingénieurs nés à l'étranger dans les pays du Nord de l'Europe et de l'Amérique. Mais l'augmentation du nombre d'immigrés hautement qualifiés est proportionnelle à la croissance des catégories professionnelles correspondantes, plus qu'elle n'intègre de nouveaux venus. Au sein de cette population très qualifiée, plus les professions sont liées à la recherche, plus le nombre de scientifiques et d'ingénieurs nés à l'étranger est élevé. La base de données SESTAT de la NSF¹⁰⁵ (*National Science Foundation*) fait apparaître en 1997, 12% de personnes de nationalité étrangère parmi les professionnels hautement qualifiés, et surtout plus de 20% dans la recherche fondamentale (sans augmentation significative ces dernières années cependant). D'après ces études et données, en outre, le nomadisme actuel de la société de la connaissance (*knowledge society*), prend sa source bien plus en aval que nous le suggèrent les discours sur la nouvelle économie fondée sur les Technologies de l'Information et de la Communication. Par contre, les résultats des études diffèrent lorsqu'elles tentent de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure les diplômés du supérieur long se déplacent-ils réellement d'un lieu à l'autre ? N'ont-ils pas tendance à se fixer ? Etre de nationalité étrangère signifie-il toujours être mobile ?

Les réponses que nous apportons à ces questions reposent sur notre étude de cas, c'est-à-dire sur des itinéraires individuels. Il ressort de nos investigations que chez les populations expatriées existe une stabilité relative de résidence, ce qui n'exclue pas des déplacements de courte durée. Il semblerait que ces personnes, installées dans un pays où leur position sociale est enviable, se rendent fréquemment dans leur pays d'origine, mais bien souvent pour des raisons familiales, touristiques, parfois professionnelles pour tisser des liens de recherche dans le cas des universitaires. Nous sommes loin en tous cas de l'image de l'intellectuel libre de toute attache et en perpétuelle errance. Certains auteurs comme Meyer et Brown parlent de diasporas intellectuelles (ce qui signifie par l'étymologie même du mot grec diaspora, « dissémination »). La diaspora selon eux, introduit une logique nouvelle et originale dans les relations internationales. Elle prend quelques distances à la fois avec la conception centre-périphérie et avec la conception du système mondial. Nous

¹⁰⁵SESTAT : The Scientists and Engineers Statistical Data System is a comprehensive and integrated system of information about the employment, educational and demographic characteristics of scientists and engineers in the United States. <http://sestat.nsf.gov/>

ne les rejoignons pas pour autant lorsqu'ils affirment que « l'asymétrie entre le fort et le faible est partiellement effacée et ce dernier peut s'approprier la force du premier » ¹⁰⁶. Cette conception part de l'hypothèse, non vérifiée, que les expatriés comme les acteurs de groupes professionnels nationaux veulent et peuvent mettre en place et poursuivre des initiatives collectives. Nous allons voir par notre étude de cas en France, en Italie, en Angleterre ce qu'il en est réellement de ces mouvements migratoires étudiants, qui pourraient porter les prémices d'une mobilité plus grande des professionnels et diplômés du supérieur.

- **L'immigration choisie en France et en Angleterre**

En 2000, le gouvernement britannique et la fondation de recherche Wolfson ont lancé un programme qui visait à encourager des scientifiques britanniques à revenir et à attirer au Royaume-Uni de jeunes chercheurs du monde entier. La même année, mais avec un retentissement médiatique beaucoup plus grand, le Congrès américain annonçait que le quota annuel de visas de travail temporaire délivrés à des professionnels hautement qualifiés augmenterait de 115 000 à 195 000, et ce jusqu'en 2003. Ces deux exemples illustrent la concurrence de plus en plus intense entre les pays de l'OCDE afin de concevoir des politiques pour attirer les travailleurs qualifiés sur leurs territoires. L'initiative britannique vient dissiper le mythe selon lequel la fuite des cerveaux ne concernerait que les économies en développement ou en transition. Il existe bien au Royaume-Uni un exode de scientifiques et d'ingénieurs du Royaume-Uni vers les États-Unis et le Canada surtout, comme le montre le graphique n°16 suivant. C'est pourquoi au début des années 1960 la British Royal Society inventa l'expression « brain drain ».

La France et le Royaume-Uni ont des modèles d'émigration différents en nombre et en destinations (Cf. graphique n°16). En effet le nombre de personnes de nationalité britannique à l'étranger est environ trois fois supérieur au nombre de celles de nationalité française à l'étranger. De plus l'émigration britannique est surtout tournée vers l'Amérique du nord et le Japon, alors que la répartition des Français à l'étranger est beaucoup plus dispersée. Pourquoi alors avoir regroupé Angleterre et France pour une même analyse? Du fait de leurs politiques d'immigration sélective en faveur des travailleurs qualifiés, qui convergent de plus en plus et parce que cette émigration concerne en grande partie des séjours temporaires d'étudiants en doctorat, de chercheurs et

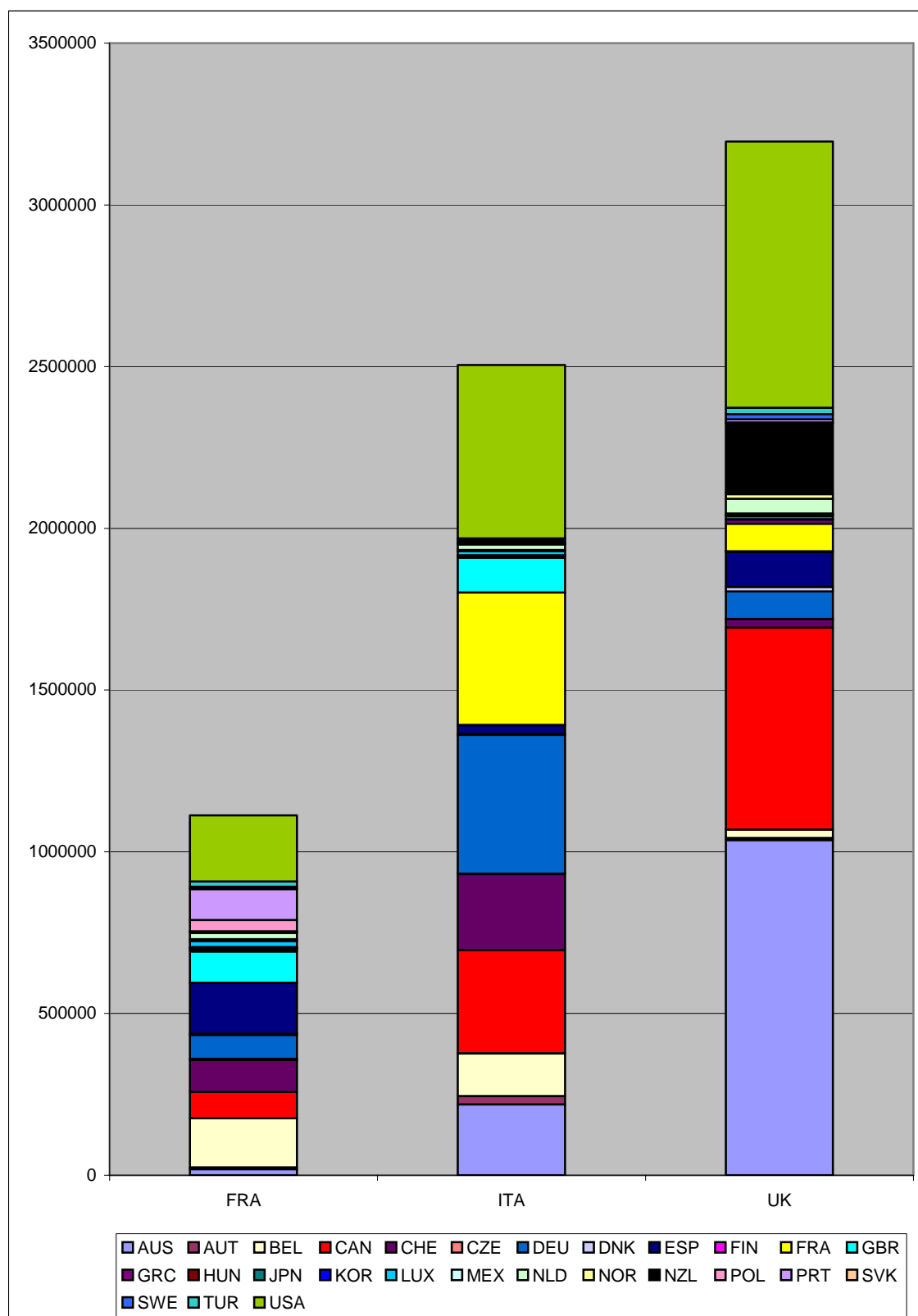
¹⁰⁶Op. Cit. Meyer, Kaplan, Charum, page 352

d'employés mutés à l'étranger au sein de leur entreprise, souvent une multinationale. La mondialisation des entreprises a contribué à accroître les migrations temporaires : au milieu des années 1990, les mutations au sein même des entreprises représentaient 5 % à 10 % des migrations totales des travailleurs qualifiés du Canada vers les États-Unis. En termes absolus, les États-Unis sont le premier pôle d'attraction pour les travailleurs qualifiés étrangers : 40 % des résidents nés à l'étranger ont un niveau d'éducation tertiaire. Depuis le début des années 1990, environ 900 000 travailleurs qualifiés, principalement des informaticiens en provenance d'Inde, de Chine, de Russie et de quelques pays de l'OCDE (Canada, Royaume-Uni et Allemagne notamment), ont immigré aux États-Unis dans le cadre du programme d'octroi de visas temporaires. De même, 32 % des étudiants des pays de l'OCDE expatriés résideraient aux États-Unis¹⁰⁷. De fait, l'enseignement supérieur et la mobilité institutionnalisée sont une voie importante de captation de matière grise étrangère : en 1999 près de 25 % des détenteurs de visas temporaires H1B avaient fait leurs études dans des universités américaines.

Les flux migratoires vers l'Allemagne et la France sont traditionnellement moins importants que ceux vers les pays anglo-saxons, mais ces deux pays tentent eux aussi d'attirer des étudiants, des chercheurs et des informaticiens étrangers. Le ton de la campagne électorale 2007 avec comme slogan de l'UMP « passer d'une immigration subie à une immigration choisie » illustre le renforcement de la volonté de pratiquer une politique migratoire « à l'américaine ». En effet, il est largement admis en France et au Royaume-Uni que les travailleurs qualifiés contribuent à la croissance économique et aux progrès, en particulier dans les domaines de la recherche, de l'innovation et des compétences entrepreneuriales. Reste à déterminer néanmoins quels sont les avantages relatifs et réels de tous ces échanges. Quoi qu'il en soit, les politiques publiques en matière de science et technologie jouent un rôle clé en France et au Royaume-Uni. Pour compenser la perte de diplômés nationaux vers les États-Unis notamment, ces pays cherchent à attirer des immigrants des pays en développement. Ceci notamment par l'intermédiaire de pôles d'excellence, par l'instauration d'un climat et d'une législation propices au développement de l'innovation technique et à la création d'entreprises. Ainsi les gouvernements français et britannique se rapprochent dans la volonté de créer des conditions favorables pour la recherche, l'innovation et la création d'entreprise sur leur territoire et stimulent les flux rentrants de migrants, de capitaux et l'accès aux réseaux internationaux d'innovation.

¹⁰⁷ International Mobility of the Highly Skilled, OECD Publishing, 2002, 352p.

Graphique 16 : Stocks de personnes originaires de France, d'Italie et de Grande Bretagne résidents dans un autre pays membre de l'OCDE en 2004 (effectif)

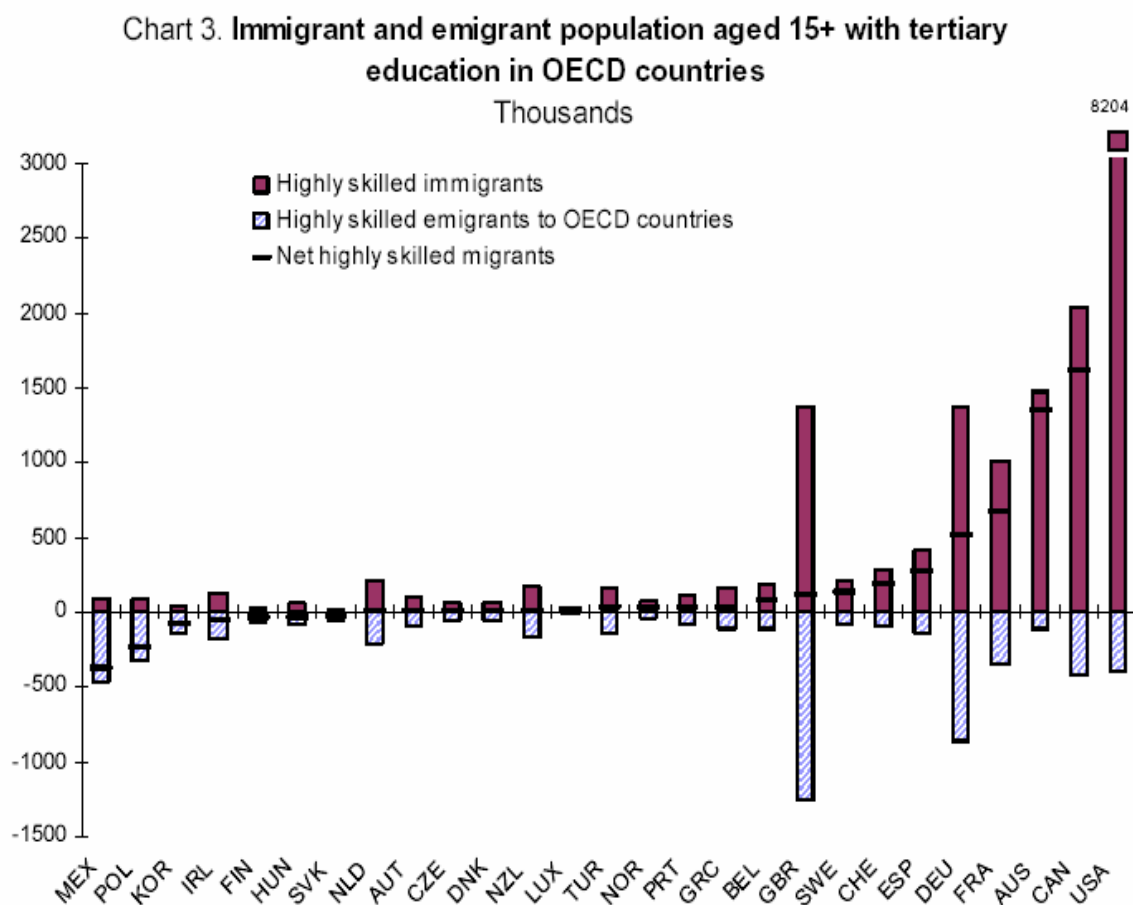


SOURCE: OCDE, 2006

Les politiques de ces pays sont, par conséquent, sélectives et destinées aux personnes qualifiées de l'enseignement supérieur. Elles sont également en concurrence pour attirer « les cerveaux » d'autres pays, qu'ils soient européens ou non. La Commission Européenne poursuit d'ailleurs les mêmes objectifs. Pour rendre plus attrayant l'espace de recherche européen, elle a porté à 1,8 milliard d'Euros le montant alloué aux salaires dans le cadre du Sixième Programme Cadre communautaire de Recherche, ce qui représente un doublement du financement. Il serait intéressant de connaître la redistribution de cette somme, car tous les pays européens n'ont pas la même capacité attractive.

Le graphique 17 ci-après, issu d'un document de travail de l'OCDE, reporte des statistiques sur la population qualifiée du supérieur quant à l'équilibre où au déséquilibre entre entrants et sortants suivant les pays. La France et le Royaume-Uni se situent ainsi parmi ceux dont la balance migratoire, (malgré une certaine émigration qualifiée plus importante en Grande Bretagne qu'en France), reste positive. La fuite vers les Etats-Unis, l'Australie et le Japon principalement, est en quelque sorte compensée par l'entrée de travailleurs qualifiés provenant d'autres pays. La mobilité serait alors un moyen d'équilibrer le rapport entre demande et offre de travail en Europe, en portant les compétences, (donc les hommes) là où elles sont requises. Ceci garantirait le progrès économique et social de tous au sein de l'Union Européenne. C'est pourquoi des pays, traditionnellement moteurs économiques de l'Union (qui possèdent les structures et les capitaux financiers, matériels, etc), comme la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni accueillent ce discours avec satisfaction. Mais il semble urgent de se poser la question de ce qu'il adviendra des régions où les travailleurs qualifiés auront été portés là où leurs compétences étaient requises, sans que les structures occupationnelles et les investissements financiers n'aient été orientés vers elles. C'est le cas notamment de certaines régions d'Italie nous le verrons.

Graphique 17 : la population immigrée et émigrée âgée de plus de 15 ans avec un niveau supérieur d'éducation dans les pays de l'OCDE (en milliers)



Note: Data for Korean emigrants are partial as several OECD countries do not systematically distinguish between the Democratic Republic of Korea and the People's Republic of Korea.

Source: see Annex 1, Secretariat calculations.

Source: Dumont (JC), Lemaître (G), "Counting Immigrants and Expatriates in OECD"
OECD SOCIAL, EMPLOYMENT AND MIGRATION WORKING PAPERS No. 25, 22-Jun-2005

L'expérience de la France et du Royaume-Uni en matière de migration de stock ou de réserve d'une main-d'œuvre qualifiée peut être aussi rapprochée, du fait de leur histoire coloniale. Ces deux nations, en effet, ont maintenu des liens étroits avec les pays anciennement colonisés : d'Afrique surtout pour la France et d'Asie pour le Royaume-Uni. La migration étudiante spontanée, ainsi que l'émigration de diplômés de ces pays se dirige massivement vers l'ancienne nation colonisatrice. De ce fait, nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse, aujourd'hui encore les Etats européens qui accueillent le plus d'étudiants étrangers sont l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni. Plus de 10% des

inscrits universitaires sont étrangers dans ces pays¹⁰⁸. C'est surtout au niveau du troisième cycle et des études doctorales, qu'ils attirent beaucoup d'étudiants étrangers, mais le Royaume-Uni se distingue cette fois de la France comme devenant aujourd'hui plus attractif pour les diplômés européens. Le segment du travail académique est en effet caractéristique, dans les trois pays étudiés, des possibilités différentielles d'insertion sur le marché du travail des diplômés. Pouvoir entreprendre un doctorat et faire une carrière au sein de l'université et de la recherche varie grandement d'un pays à l'autre. C'est de loin le marché académique britannique le plus ouvert et l'italien le plus exclusif. En France, il est possible de faire un doctorat sans financement, mais cette ouverture n'est que relative, car environ 35% des docteurs chaque année n'intégreront ni l'université, ni les instituts de recherche (publics et privés), selon les données du CEREQ¹⁰⁹. Ce qui pousse à l'expatriation. C'est pourquoi dans certains laboratoires des universités britanniques, comme celui de Mr Cheney, on compte presque un doctorant sur deux de nationalité étrangère. Cheney, explique ainsi que le nombre de places offertes et leur facilité d'accès incitent les étudiants Erasmus à revenir pour un doctorat :

“Il y a de très bons étudiants [Erasmus], et certains d'entre eux, reviennent ici après, pour faire un doctorat ou quelque chose comme ça...

Souvent...

Oui, je veux dire, l'école de chimie est très internationale de toute façon, probablement, peut-être la moitié de nos doctorants ne sont pas anglais. Donc, c'est très international de toute façon, mais je pense.. il y a un nombre assez important de ceux, qui sont venus ici avant comme étudiant Erasmus.

Pourquoi ? selon vous...

Pourquoi ? Je pense parce que.. il y a plus de doctorants en Angleterre que dans beaucoup d'autres pays européens. Et aussi, c'est plus facile d'obtenir une place de doctorant, c'est plus facile en Angleterre qu'en France par exemple. On avait l'année dernière un étudiant Erasmus de Montpellier, qui n'a pas eu vraiment des notes très élevées à ses examens, mais qui, je pense, serait bon à faire de la recherche, parce qu'il est très motivé. Mais vous savez, en France, si vous n'êtes pas en tête de liste, vous n'avez aucune chance d'avoir une allocation du ministère, donc il m'a demandé quelles étaient les possibilités ici, et je pense qu'il reviendra l'année prochaine. »

Mister Cheney¹¹⁰

¹⁰⁸Le Royaume-Uni avec 12% d'étudiants étrangers parmi l'ensemble des inscrits et la France avec 10% des étudiants étrangers inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur en 2003.

¹⁰⁹ GIRET (J-F) *De la thèse à l'emploi*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, Bref n°220, juin 2005

¹¹⁰“They are often very good students and some of them come back here afterward to do a PhD or things like that...

Often...

Yes, I mean, the school of Chemistry is very international anyway, probably, maybe as much as half of our PhD students are not British. So it is very international anyway, but I think... there is a fair number of those who came here before as Erasmus students.

Why? in your mind...

Why? I think because... there are more PhD students in England than in many other European Countries. And also it is easier to get for the students a PhD position, easier in England than in France for example. We had last year an Erasmus student from Montpellier, who didn't get really high marks at his exams, but who, I think, will be good doing research, because he is really motivated. But you know, in France if you are not on

Cette présence élevée d'étudiants étrangers aux niveaux supérieurs universitaires est sans commune mesure avec celle très basse d'étudiants, puis de diplômés étrangers sur le sol italien. De même alors que le taux d'étrangers parmi les inscrits universitaires ne cesse d'augmenter en France et en Angleterre, en Italie au niveau M et surtout D de la structure européenne en trois niveaux, ce taux n'a cessé de baisser depuis la deuxième moitié des années soixante, d'après Cammelli¹¹¹.

- **De l'exode des compétences en Italie**

Ces dernières années le nombre d'étudiants étrangers est resté constant en Italie, aux alentours de 1,3%, 1,4%. Les études¹¹² qui ont tenté de comprendre le phénomène mettent en avant le rôle des politiques migratoires, les pratiques bureaucratiques et le *numerus clausus* instauré dans certaines disciplines. Ce qui différencie donc l'Italie de la France ou de le Royaume-Uni est bien un certain déséquilibre migratoire au niveau étudiants et diplômés avec une assez forte émigration et une immigration contenue. Des trois pays étudiés, l'Italie caractérise de la façon la plus typique le processus d'échange inégal d'étudiants, de diplômés et de travailleurs qualifiés¹¹³. Selon l'étude de Becher (O), Ichino (A) et Peri (G)¹¹⁴, la perte de diplômés à cause de l'émigration s'est accélérée dans les années 1990 en Italie pour représenter entre 3% et 5% de l'ensemble des diplômés chaque année. Dans ce pays qui compte, parmi les pays de l'OCDE, un des plus faible taux de diplômés de l'enseignement supérieur : le programme d'échange Erasmus n'accentuerait-il pas le phénomène d'émigration des diplômés ?

the top of the list you have no chance at all to be founded by the government, so he asked me what are the possibilities here, and I think he will come back next year.”

¹¹¹CAMMELLI (A) “Foreign Students in Italy”, in *Higher Education and the Flow of Foreign Students*, *Higher Education*, Vol. 21, No. 3, 1991, pp. 359-376

¹¹²BRANDI (M.C.), “Evoluzioni degli studi sulle skilled migration: brain drain e mobilità”, in *Migration Studies*, XXXVIII, March 2001, n. 141, pp. 75-93

TODISCO (E), -a cura di- *La presenza straniera in Italia*, Milano, F. Angeli, 1997, 256p.

¹¹³Voir notamment les articles et l'étude suivante :

ACKERS (L), “Scientific Migration Within the EU”, In *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Vol. 18, issue 3, 2005, pp275-276; MORANO FOADI (S), “key issues and causes of the Italian Brain Drain” In *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Vol. 19, issue 2, 2006, pp209-223. Ces articles s'appuient en partie sur le projet MOBEX. Ce projet financé par l'UE, vise à étudier la mobilité scientifique à l'intérieur de l'ERA (European Research Area). Augmenter la mobilité scientifique est d'ailleurs un des objectifs de l'ERA.

Cette étude qui a consisté en un travail empirique de 12 mois, se focalise sur l'Italie et le Royaume-Uni, en raison des recherches précédemment menées sur l'Italie comme un pays « exportateur » et la Grande Bretagne comme un pays essentiellement « importateur » au sein de l'Europe.

¹¹⁴BECKER (SO), ICHINO (A) et PERI (G), *How large is the “brain drain” from Italy ?* EUI-Cesifo Working Paper n°839. Censis, décembre 2002. File URL: <http://www.cesifo.de/DocCIDL/839.pdf>.

Cette question prend toute son acuité quand on sait qu'aucun mouvement inverse n'est notable, le taux de diplômés étrangers sur le sol italien n'étant que de 0,3%. Ce déséquilibre est en contraste avec la situation des autres grands pays de l'Union Européenne (notamment la France et le Royaume-Uni, nous l'avons vu), où le nombre de diplômés étrangers est au moins égal, si ce n'est supérieur à celui des diplômés émigrés. C'est ce que confirme également la recherche d'Antonella Guarneri¹¹⁵. Elle souligne que le Royaume-Uni est aujourd'hui une destination de plus en plus prisée notamment par les jeunes étudiants et diplômés italiens à la recherche d'une meilleure qualification et insertion professionnelle. Selon EUROSTAT, la présence italienne au Royaume-Uni est passée au second poste des immigrants européens (215 534 unités) après l'Allemagne¹¹⁶. En tant que population active, l'Italie passe cette fois-ci devant l'Allemagne et se classe seconde, juste après l'Irlande. Mais le phénomène est dans la réalité probablement d'ampleur encore plus grande, si l'on précise notamment que tous les italiens travaillant à l'étranger ne se déclarent pas comme tels et gardent comme lieu officiel de résidence leur commune d'origine en Italie. De même, la tendance à demeurer et insérer le marché du travail aux USA varie aussi considérablement selon les nationalités des étudiants étrangers. Ainsi on apprend par la *National Science Foundation*, dans son rapport bi-annuel en 2002, que la probabilité de rester aux Etats-Unis est supérieure à 50% pour les italiens (un des pourcentages les plus élevés parmi les émigrés originaires de la communauté européenne).

Notre enquête nous apprend ainsi qu'une part des étudiants Erasmus (en grande partie d'origine italienne), après leur séjour, par les contacts qu'ils ont noués et entretenus, retournent dans le pays d'accueil ou émigrent dans un autre pays européen pour y prolonger leurs études ou y travailler. D'ailleurs nos données sur les projets professionnels des étudiants Erasmus italiens interrogés par questionnaire, montrent qu'une part non négligeable d'entre eux souhaite initier leur carrière à l'étranger. D'autres, par étapes successives, passent à « l'échelon » supérieur en se rendant sur un autre continent. Lorsque la mobilité devient émigration, les facteurs attractifs sont en général toujours plus ou moins liés aux conditions de travail et aux opportunités de carrières qu'offre le pays d'accueil. Quant aux raisons qui ont motivé à l'origine leur départ de leur pays, elles peuvent se

¹¹⁵ Cette recherche confronte différentes sources italiennes avec celles de trois pays européens : la France, le Royaume-Uni et la Suisse, notamment les données de l'AIRE, l'APR, ISTAT, des ministères des affaires étrangères et ambassades, INSEE, SOPEMI (Systèmes d'observation permanente des migrations), AGDREF, International passenger Survey, Labour Force Survey, EUROSTAT, OCDE, OMI, etc. Concernant le stock d'italiens à l'étranger, les chiffres varient entre 2 748 321 et 4 250 000 selon les sources.

¹¹⁶ A été exclue l'Irlande en raison des liens préférentiels que ce pays a avec le Grande-Bretagne, instaurés bien avant son adhésion à la Communauté Européenne.

résumer par les difficultés d'insertion qu'ils rencontrent face à un marché du travail national et académique qu'ils estiment peu concurrentiel, peu motivant et tourné vers des pratiques de clientélisme (*le raccomandazioni*). Ainsi Roberto se dit attiré par une « structure plus neuve, plus équipée », Alessia et Andrea parlent quant à eux, des liens qui existent entre leur séjour Erasmus et leur émigration et soulignent les « opportunités supérieures » qu'offre l'Angleterre en matière de carrière académique :

« Je me suis trouvé évidemment devant un grand changement, une structure complètement différente de celle d'ici, une structure plus neuve, plus équipée (...) et ce qui m'a impressionné aussi est de voir les divers aspects de la vie, les diverses facettes (...) J'ai déjà des contacts avec des professeurs suédois, j'espère augmenter mes compétences, conclure les études, et puis qui sait, ça dépend des opportunités, si je trouve un travail, un bon travail, même à l'étranger, j'irai travailler tout de suite, si j'ai la possibilité de faire un doctorat, peut être que je ferai un doctorat ».

Roberto, 22 ans, Lauréa specialistica (sciences)¹¹⁷

« Le séjour Erasmus a été une belle excuse pour aller à l'étranger, l'émigration en Angleterre, un choix obligé pour qui, comme moi, voulait rester dans le monde universitaire... Il y a pourtant une cohérence de parcours, car les deux expériences avaient comme objectif principal les études. Puis, une fois terminé le doctorat en Angleterre, ça a été quasiment naturel de décider d'y rester, étant données les opportunités supérieures que ce pays offre en rapport à la France ou à l'Italie »

Alessia, 28 ans, doctorat en histoire à l'université de Bristol¹¹⁸

Après avoir passé 6 mois à Bristol comme étudiant Erasmus en 1999, je suis retourné en Italie pour finir mes études et obtenir mon diplôme en 2000. Grâce aux contacts que j'avais créés pendant la période Erasmus, il m'a été offert une allocation pour le doctorat à l'université de Bristol. Il aurait été beaucoup plus difficile de trouver une telle opportunité en Italie »

Andrea, 26 ans, doctorant en Chimie¹¹⁹

¹¹⁷ « Ho trovato comunque un grosso cambiamento, una struttura completamente diversa da quella di qui, una struttura più nuova, più attrezzata, (...) E questo mi ha fascinato, anche di vedere i diversi aspetti della vita, le diverse sfaccettature. (...) Ho già dei contatti con dei professori svedesi, spero di aumentare le mie competenze, concludere gli studi, poi chi lo sa, dipende delle opportunità, se trovo lavoro, un buon lavoro, anche all'estero, andrò a lavorare subito, se ho la possibilità di fare un dottorato di ricerca, magari farò un dottorato. »

¹¹⁸ « L'Erasmus e' stata una bella scusa per andare all'estero, l'emigrazione in Inghilterra una scelta obbligata per chi come me, voleva rimanere in ambito universitario...C'e' pero' una coerenza di percorso in quanto entrambe le esperienze avevano come scopo principale lo studio. Poi, una volta terminato il dottorato in Inghilterra e' stato quasi naturale decidere di rimanerci viste le maggiori opportunita' che questo paese offre rispetto alla Francia o all'Italia. »

¹¹⁹ « Dopo aver trascorso 6 mesi a Bristol come studente erasmus nel 1999, sono tornata in Italia per finire i miei studi e laurearmi nel 2000. Grazie ai contattati creati nel periodo erasmus, mi e' stata offerta una borsa di studio per un dottorato all'Universita' di Bristol. Sarebbe stato molto piu' difficile avere una simile opportunita' in Italia. »

C'est dans les années 90, d'après les données de l'AIRE (*Anagrafe Italiani Residenti all'Esterio*) que la « fuite » des diplômés italiens s'accroît de manière significative. Le nord étant plus touché que le sud : En 1999, 7% des diplômés du supérieur des régions du nord se sont expatriés contre 2% de leurs homologues du sud. Mais ces derniers, nous l'avons abordé, se dirigent fréquemment vers le nord de la péninsule pour trouver un travail à hauteur de leurs qualifications. A des flux massifs d'émigrés antérieurs aux années soixante, se substituent donc en Italie des flux quantitativement moins importants, mais socialement significatifs, de personnes dotées d'une formation plus élevée. Même si certains auteurs italiens préfèrent parler de « *brain movement* » pour s'éloigner d'une conception négative des migrations, on ne peut ignorer que la part de la force de travail qualifiée croît de façon continue par rapport au total des émigrés italiens et que leur départ est souvent corrélé à une fuite de conditions et/ou d'insertion sur le marché du travail difficiles et d'une certaine situation politique et sociale.

Finalement la mobilité est la face positive de l'émigration. Car les migrations italiennes, par le passé comme aujourd'hui, sont l'expression d'une recherche de meilleures conditions de vie. D'ailleurs Gaetano Congi, dans sa communication introductive du colloque « Globalizzazione ed Emigrazione » du 27 septembre 2003 à Pinacoteca di Bivongi, nous rappelle :

« Devo ricordare anche che nella nostra memoria le migrazioni sono associate non a mobilità, ma a partenze, non a desideri di libertà ma a distacchi, spesso definitivi, sono associate a intollerabili condizioni di vita nei luoghi di partenza e a bestiale sfruttamento nei luoghi di arrivo ; sono associate al dolore : questa è l'altra faccia dell'emigrazione. Non è questione di stare qui a valutare quale delle due facce pesi di più ; ma l'una non va sacrificata all'altra, perché ci sono stati sacrifici che sono costati distruzione di intere generazioni. Noi del sud lo sappiamo, e questa storia non va dimenticata »¹²⁰.

¹²⁰ « Je dois aussi rappeler que dans notre mémoire, les migrations sont associés non pas à la mobilité, mais au départ, non pas aux désirs, mais aux détachements, souvent définitifs, elles sont associées à d'intolérable conditions de vie dans les lieux de départ et à une exploitation bestiale dans les lieux d'arrivée : elles sont associées à la douleur : ça c'est l'autre face de l'émigration. Il n'est pas question ici de rester à évaluer laquelle des deux faces pèse davantage, mais l'une ne peut être sacrifiée à l'autre, parce qu'il y a eu des sacrifices, qui ont coûté la destruction de générations entières. Nous du sud le savons, et cette histoire ne doit pas être oubliée »

Aujourd'hui il apparaît difficile de faire la part entre ce qu'il y a de positif en terme d'émancipation, d'autonomie, de choix et de ce qu'il y a de plus négatif en terme de fuite, de contrainte dans ces nouveaux mouvements migratoires, peut-être moins définitifs, mais qui laissent plus longtemps des individus dans un « entre-multiples lieux », et dont les bénéficiaires restent à définir. De nombreux auteurs distinguent pourtant les migrations passées et actuelles comme étant, pour les premières forcées et pour les secondes résultantes d'un choix libre et autonome. Bartolini (S) et Volpi (F)¹²¹, par exemple, qui se sont intéressés aux jeunes émigrés italiens en Angleterre parlent en ces termes. Les jeunes italiens qui aujourd'hui se trouvent au Royaume-Uni seraient le fruit de deux modèles migratoires différents : Dans le premier on trouve les fils ou petit-fils des générations passées de migrants, qui ont quitté l'Italie dans les années d'après-guerre, dans le second, les auteurs classent au contraire les migrants professionnels, « expression de la nouvelle émigration et donc artisan d'un choix plus autonome (par rapport au passé) de vivre à l'étranger. »¹²². Ce groupe de « *neo-immigrati* » se compose de personnes possédant des niveaux élevés de préparation scolaire et/ou professionnelle, motivés par les opportunités de carrière que le Royaume-Uni leur offre.

Elles soulignent aussi que ces individus disent souhaiter retourner en Italie au terme de leurs expériences, pourtant ces dernières se voient souvent prolongées dans le temps. Tout le reste du propos de ces auteures est en contradiction avec l'affirmation d'un libre arbitre. Elles parlent ainsi des critiques que ces migrants adressent à leur pays en terme d'opportunités professionnelles. Les jeunes italiens en Angleterre pour motif de travail, se retrouvent ainsi dans les secteurs du commerce, des services avancés et de la recherche. Les italiens qui ont grandi à l'étranger n'ont pas beaucoup de contacts avec les jeunes de cette nouvelle émigration, nous disent les auteures ; ils ne parlent en général pas l'italien en famille et leur connaissance linguistique se limite à quelques expressions dialectales. Ce qui nous semble peu surprenant, étant donnée la composition sociale de cette émigration ancienne par rapport à la nouvelle. Les jeunes italiens de la récente émigration, quant à eux, ont maintenu la langue de leur origine, comme signe distinctif, au même titre que les autres langues étrangères. Nous retrouvons ici l'ensemble de ce qui oppose émigration en « col blanc » et émigration en « col bleu ».

¹²¹BARTOLINI (S), VOLPI (F), "Paradossi d'oltremarica. I giovani italiani in Inghilterra", p91-116 In CALTABIANO (C), GIANTURCO (G) –a cura di - *Giovani oltre confine. I discendenti e gli epigoni dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci editore 428p.

¹²² Op.cit p93. «I secondi sono invece espressione della nuova emigrazione e, quindi, artefici della scelta più autonoma (rispetto al passato) di vivere all'estero. »

Bartolini (S) et Volpi (F) notent également qu'une partie des italiens de cette nouvelle immigration est issue des échanges interuniversitaires. Leur permanence peut s'expliquer par leur espérance que l'investissement scolaire ou professionnel sur la terre britannique constituera un laisser-passer pour un emploi plus stable et mieux rémunéré sur le marché du travail international. Les jeunes émigrés interrogés par les auteures évoquent les opportunités de travail et leur volonté de développer leurs compétences au sein d'un système plus transparent et juste. Mais plus la permanence se prolonge, plus l'insatisfaction de ces jeunes semble forte. Surtout lorsqu'ils réfléchissent à un éventuel retour en Italie ou vers le sud de l'Europe, les champs du possible se resserrent. Les émigrés italiens rencontrés lors de nos séjours à Bristol font le même constat. Voici ce que nous disent Alessandro, ingénieur et Paolo, chercheur :

« En Italie, ce n'est pas toujours possible ou intéressant d'entreprendre une carrière parce que les salaires sont trop bas et les personnes dont tu dépends ne sont pas toujours à la hauteur de leurs qualifications »

Alessandro, ingénieur, 26 ans¹²³

« Il n'y a pas de parcours direct, parce que l'année Erasmus, je l'ai faite en Espagne. Quant aux raisons de mon émigration, comme pour je pense la majorité des italiens en Angleterre, je suis venu ici pour les opportunités d'études et de travail qui n'existent pas en Italie. [...] Le désir de faire quelque chose pour mon pays et de l'améliorer est fort et c'est justement en Italie, le pays dans lequel j'ai moins de possibilités de travailler dans mon domaine »

Paolo, 40 ans¹²⁴

Ces propos contrastent avec l'affirmation de certains chercheurs qui voient dans l'émigration en Angleterre, une parenthèse dans une vie professionnelle riche. Même lorsqu'ils ne demeurent pas au Royaume-Uni, de nombreux émigrés italiens sont amenés, à leur défend, à une mobilité sans fin, qui les mènera quelquefois sur d'autres continents comme Paolo, qui après un doctorat à Bristol a obtenu un contrat de trois ans aux Brunei. Ceux qui rentrent en Italie, évoquent aussi souvent le déclassement, la régression sociale, qui s'accompagne en général d'une certaine frustration et les rend encore plus critiques à l'égard de leur pays de naissance. Il est vrai comme le souligne Bartolini (S) et Volpi (F) qu'il existe aussi une émigration de court terme, notamment à Londres, dans des secteurs comme l'hôtellerie et la restauration. Dans ce cas, « il s'agit de jeunes, qui animés du désir de faire de nouvelles expériences, entrent dans le monde du travail d'une manière distraite

¹²³ « In Italia non sempre è possibile o conveniente intraprendere una carriera perche' gli stipendi sono troppo bassi e le persone da cui si dipende non sono sempre all'altezza dei loro titoli. »

¹²⁴ « Un percorso diretto non c'è, perché l'anno di Erasmus l'ho fatto in Spagna. Quanto alle ragioni per la mia emigrazione, come credo per la maggior parte degli italiani in Inghilterra, sono venuto qui per le opportunità di studio e di lavoro che non esistono in Italia. [...] Il desiderio di fare qualcosa per il mio Paese e di migliorarlo è forte, ed è proprio l'Italia il paese in cui ho meno possibilità di lavorare nel mio campo ! »

et inconsciente, manifestant seulement un engagement limité dans l'activité qu'ils exercent »¹²⁵. Mais les auteures précisent que ce phénomène est loin de constituer l'essentiel de l'émigration italienne en Angleterre actuellement. « Les flux de migrants qualifiés en direction du Royaume-Uni, montrent une croissance sensible et, parmi eux, il est possible de situer une bonne partie des néo-immigrés interviewés à Londres »¹²⁶. Ces jeunes sont conscients de leurs compétences, la plupart du temps acquises en Italie et ont comme objectif une insertion progressive dans l'environnement professionnel britannique réservé à des personnes hautement qualifiées. Il s'agit ici d'une migration intellectuelle, destinée à occuper des fonctions qui impliquent un niveau scolaire élevé de spécialisation scientifique ou technique. Les auteures interprètent cette forte présence « d'intellectuelles » en Angleterre comme la simple conséquence de l'agrégation de comportements individuels détachés de fondements structuraux ou conjoncturels. Pourtant elles énoncent immédiatement à la suite de ces propos que « parmi ceux qui ambitionnent un métier qui sache mettre en œuvre les potentialités et valoriser les compétences possédées, émergent surtout les *mécontents* : italiens poussés à tenter « l'aventure britannique », du fait de la difficulté expérimentée par les opportunités réduites d'insertion dans le monde du travail italien ». ¹²⁷ Mais elles attribuent à ce mécontentement un caractère abstrait, qui ne repose selon elles, non pas sur des « expériences concrètes » mais sur une présomption d'une « incapacité générale » du marché du travail italien à créer des conditions idéales pour l'exercice de leurs professions.

Ces chercheuses n'accordent souvent à la parole des acteurs aucun poids. En effet elles rapportent les propos des interviewés en ces termes : « Selon ces jeunes, il manque dans la culture italienne une approche du travail qui se fonde sur une distribution juste des mérites et de la responsabilité [...] A leurs yeux, en fait, le Royaume-Uni se présente comme un *Eldorado* voisin, dans lequel chacun a la possibilité d'exploiter des opportunités professionnelles *sérieuses* et des revenus *faciles*, de capitaliser les expériences et de se faire apprécier pour leur œuvre. ¹²⁸ » Elles parlent également d'abandon de la mère patrie

¹²⁵Op.cit p102. « Si tratta di giovani che, animati del desiderio di compiere nuove esperienze, si rapportano a mondo del lavoro in maniera distratta e inconsapevole, manifestando solo un limitato coinvolgimento nelle attività che svolgono ».

¹²⁶Op. cit. p102.

¹²⁷Op ;Cit p103 « tra coloro che ambiscono a un'occupazione che sappia mettere a frutto le potenzialità e valorizzare le competenze possedute emergono soprattutto *gli scontenti* : italiani spinti a tentare "l'avventura britannica", a motivo del disagio sperimentato per le ridotte opportunità d'inserimento nel mondo del lavoro italiano".

¹²⁸ « Secondo questi giovani, manca nella cultura italiana un approccio al lavoro che si fondi su una giusta distribuzione dei meriti e delle responsabilità[...] A loro occhi, infatti, il Regno Unito si presenta come un

« *abbandonare la madrepatria* ». Leurs analyses deviennent encore plus critiquables dans la partie qu'elles intitulent « *sulle orme di un'identità sfuggente* ». Ce qui est mouvant nous disent-elles est par définition fuyant¹²⁹, l'identité des jeunes italiens en Angleterre réside dans le transitoire « *transitorietà* ». L'italianité « *l'italianità* », devient une question personnelle. Elles voient alors des individus qui habitent un village global « *villaggio globale* » en construction et les présentent comme mus par un individualisme effréné, en ne prenant jamais au sérieux les critiques qu'ils adressent à leur pays natal. Le fondement de ces critiques serait pourtant à étudier. Ces interprétations peuvent être néanmoins comprises, au regard du commanditaire de cette recherche. Cet article est, en effet, une contribution à un ouvrage collectif qui a été réalisé avec le concours du Ministère des Affaires Etrangères italiennes et du Conseil Général des italiens à l'étranger. Nous retiendrons des conclusions de ce travail que les émigrés italiens de cette nouvelle vague sont en général très critiques, mais font rarement suivre leurs paroles par des pratiques collectives qui pourraient contribuer aux changements qu'ils appellent de leurs vœux. Il n'y a pas chez eux de militantisme actif, pas plus que chez la plupart des étudiants Erasmus ou sédentaires interrogés. La mobilité devient alors, un moyen d'échapper à un futur professionnel maussade dans leur pays d'origine, sans se sacrifier pour les générations futures.

Cette nouvelle vague d'émigration italienne, même si moins massive que les précédentes, est certes plus difficile à appréhender car plus dispersée et disparate que par le passé. Pourtant les destinations de prédilection de l'émigration italienne sont identiques aux plus anciennes. Ainsi la France a accueilli, voire incité, l'immigration provenant du sud de l'Europe depuis le dix-neuvième siècle et reste un des pays européens qui accueillent le plus d'italiens encore aujourd'hui. Dans son article Maria Immacolata Maciotti¹³⁰ oppose, elle aussi, vieille émigration italienne et nouvelle, qu'elle nomme *mobilité*. Elle souligne qu'une certaine émigration vers la France n'a pas disparu. En premier lieu, il s'agit là encore de mobilité pour motif d'études, pour une spécialisation après la *Lauréa* par exemple. Maria Immacolata Maciotti, met en avant la présence d'anciens étudiants Erasmus, qui sont retournés en Italie après leur période d'études, mais ont gardé des liens en France, qu'ils ont re-mobilisés par la suite.

vicino Eldorado, in cui ciascuno ha modo di sfruttare opportunità professionali serie e facili guadagni, di capitalizzare esperienze e di farsi apprezzare per il proprio operato. »

¹²⁹Op. Cit p104. « Cio' che si nuove è sfuggente per definizione »

¹³⁰MACIOTTI (M.I), « La collettività italiana in Francia : un'emigrazione d'élite » pp291-313 In CALTABIANO (C), GIANTURCO (G) –a cura di - *Giovani oltre confine. I discendenti e gli epigoni dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci editore 428p.

L'importance des doctorants et post-doctorants à Paris, n'est pas négligeable non plus, comme celle des cadres internationaux de la mondialisation et leurs enfants. La présence d'une émigration de travail dans le secteur tertiaire est aussi visible. L'auteure souligne alors qu'il est difficile de parler encore d'immigration, en reprenant, pour sa part, les dires de ses interlocuteurs. Beaucoup d'interviewés refusent fermement la connotation de migrants, ce qui n'est pas étonnant, là-encore, au regard de la composition sociale de la population. Pourtant, ce sont toujours, certains facteurs répulsifs du pays d'origine et certains facteurs attractifs du pays d'accueil qui poussent ces « professionnels mobiles » à l'expatriation. Du fait d'une composition plus jeune et instruite de la population émigrée italienne en France, Maria Immacolata Macioti en appelle à oublier le concept d'assimilation pour parler d'intégration, qui implique selon elle « un respect des autres cultures sur un plan paritaire »¹³¹. Comment après cette remarque est-il possible d'occulter la question sociale ? Aux catégories sociales privilégiées le choix de leurs références, aux catégories sociales plus modestes leur inculcation. Comme de nombreux chercheurs, elle décrit les italiens de la nouvelle émigration (en opposition avec ceux des vagues précédentes mus par la nécessité) comme des protagonistes, avec des niveaux moyens-hauts de préparation scolaire. Pourtant, l'image d'un voyageur international, indifférent aux lieux de travail et de vie, est, à notre sens, faussée par une idéologie libérale qui voit l'individu comme maître absolu de son destin. Maria Immacolata Macioti nous rappelle d'ailleurs que tous les jeunes italiens en France aujourd'hui ne sont pas des managers ou entrepreneurs de renom, ni même des intellectuels de réputation internationale. La composition sociale de cette émigration a certes changé. Mais faut-il pour autant conclure à une disparition de la contrainte ?

Le poids des structures sociales n'est pas amoindri, ce sont les formes des pressions, des injonctions qui se sont transformées. D'ailleurs Maria Immacolata Mocioti, comme les auteurs de l'étude sur l'Angleterre, citent les propos des jeunes italiens, qui soulignent qu'en France le travail est reconnu, rétribué, alors qu'en Italie, ils énoncent l'exploitation, le peu de perspectives et de confiance accordée aux jeunes. Pour simplifier, nous pourrions dire que l'aspiration au cosmopolitisme, à l'international, correspond à une volonté d'ascension sociale (l'élite lui étant souvent associée). Les classes moyennes et même certaines catégories populaires dont on méprise le « localisme », se trouvent aujourd'hui

¹³¹Op. Cit Mocioti p301 «Per gli italiani presenti oggi in Francia si dovrebbe parlare di integrazione : concetto diverso da quello di assimilazione, che dovrebbe implicare il rispetto delle culture altre, accettate su piano paritario. »

légitimement attirées par « l'international » qui procure une certaine reconnaissance sociale. Mais elles se trouvent aussi confrontées à la recomposition sociale des migrations et des rapports de force. Comme dans l'enseignement supérieur la croissance quantitative, l'augmentation du nombre d'étudiants mobiles ne garantit pas, en soi, la démocratisation de l'accès et de la réussite pour tous dans le monde professionnel. En conclusion de son enquête enfin, Maria Immacolata Mocioti lance une incitation à s'intéresser aux échanges étudiants en Europe, tant leurs conséquences (*forieri di conseguenze*) en terme professionnel semblent importantes.

A des flux massifs d'émigrés antérieurs aux années soixante, se substituent en Italie, des flux quantitativement moins importants, mais socialement significatifs. Finalement, la mobilité est la face positive de l'émigration, qu'il s'agisse de migrations en « col bleu » ou de migrations en « col blanc ». Au fur et à mesure que le nombre de qualifiés du supérieur augmente, la composition des flux migratoires se transforme. Les choix opérés par les étudiants Erasmus restent ainsi étroitement liés à leurs perspectives d'emploi au sortir du système universitaire, qui sont elles-mêmes extrêmement sensibles à l'état général des segments des marchés nationaux du travail.

Contrastant avec l'enthousiasme d'un *brain movement* en vogue, qui se traduit notamment par l'expansion rapide des échanges universitaires en Europe, les jeunes travailleurs et étudiants italiens que nous avons rencontrés en Angleterre ne vivent pas toujours la mobilité, lorsqu'elle se transforme en émigration, de façon positive. A qui profite alors le développement des migrations étudiantes et professionnelles en Europe ? N'existerait-il pas un réel déséquilibre des bénéfices ? Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur les conséquences de l'ensemble des politiques migratoires en Europe, dont le programme Erasmus constitue peu ou prou un révélateur, *a fortiori* quand les disparités de développement économique, social et politique au sein de l'Union Européenne augmentent par l'addition de nouveaux états membres d'Europe Centrale et Orientale.

CONCLUSION

En 2007, le programme Erasmus a eu 20 ans. Relatant cet anniversaire, de nombreux articles se sont succédés dans la presse plébiscitant la réussite d'un dispositif qui a « *dopé* », « *boosté* » la mobilité des étudiants en Europe, pour reprendre les termes économiques ou managériaux employés par les journalistes : « Erasmus a *secoué* les universités », « a permis à près d'1,5 million d'étudiants *de bouger* »¹. Très peu d'observateurs, cependant ont cherché à comprendre dans quelle mesure s'est opéré ce « *dopage* » de la mobilité étudiante, comme si la croissance était spectaculaire et ses bénéfices évidents pour tous les individus. L'un des effets essentiels du programme Erasmus est bien d'avoir créé de nouveaux chemins et dirigé les aspirations des étudiants. Mais devant l'ouverture des possibles, les étudiants doivent aujourd'hui savoir comment éviter les parcours et les destinations sans avenir, au sein d'un enseignement supérieur européen de plus en plus complexe. Si les inégalités se sont déplacées vers les niveaux les plus élevés de l'enseignement et par conséquent dans l'enseignement supérieur, le développement des mobilités, dans un espace européen disparate, n'est pas sans conséquences sur les trajectoires et l'insertion professionnelle des étudiants.

Coopération *versus* compétition entre universités européennes : des échanges inégaux

Une des caractéristiques de la massification et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur est d'avoir renforcé la sélection interne des systèmes éducatifs. Même après vingt ans d'existence, le programme Erasmus reproduit toujours des logiques de sélection scolaire et de concurrence sociale entre institutions universitaires. Il se heurte aux affinités sélectives entre établissements et aires culturelles. L'« *Education Committee* » (EC) a d'ailleurs récemment adressé au Parlement ses préoccupations face au développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur « *European Higher Education Area* », dans l'intérêt des universités britanniques². Cette inquiétude traduit une volonté des institutions universitaires souveraines et autonomes, de garder le « contrôle » sur les modalités de sélection et d'évaluation des élites nationales.

¹ Voir notamment : « Ces Français qui veulent changer de pays », dossier in *LE NOUVEL OBSERVATEUR*, n°2133 du 22 au 28 septembre 2005, « L'envie d'ailleurs », dossier in *LE MONDE CAMPUS*, supplément du samedi 5 novembre 2005 et l'article de BAUMARD (M), JACQUE (P), « En vingt ans, Erasmus a dopé la mobilité des étudiants en Europe », le 15 novembre 2006.

² « Education committee chairman Barry Sheerman said he was "deeply concerned" about the expanding influence of the EC » In « MPs issue Euro university warning », *BBC NEWS*, Sunday, 29 April 2007

En effet, les universités européennes se trouvent face à une double injonction contradictoire : une demande de coopération et un renforcement de la compétition infranationale et internationale. Les trois pays étudiés (l'Angleterre, la France et l'Italie) possèdent des systèmes éducatifs caractérisés par des modèles distincts de sélection et de rétention. Ces modèles induisent des attentes en terme de réussite et affectent les compétences académiques et migratoires des étudiants, indépendamment de leurs niveaux d'aptitude. Ainsi ce sont les universités anciennes en Angleterre, les Ecoles d'ingénieurs en France et les filières sélectives des universités en Italie qui participent le plus aux programmes d'échange dans leurs pays respectifs. Les procédures de sélection des étudiants Erasmus varient, elles aussi, d'une institution à l'autre et ont des conséquences sur les caractéristiques sociales de cette population. C'est pourquoi dans une université massifiée où l'offre de mobilité est moindre, le programme Erasmus semble être un outil de distinction. Dans les universités françaises et italiennes, une vision anticipée du temps semble distinguer les étudiants Erasmus de leurs homologues sédentaires. Parmi les étudiants Erasmus, ceux qui ont eu un parcours scolaire sans encombre, un passé migratoire riche et une origine sociale élevée sont surreprésentés. L'environnement matériel et immatériel de ces étudiants joue un rôle indirect dans un processus d'apprentissage de l'international, dans une *socialisation* bien particulière, qui influence à divers degrés leur mobilité.

L'harmonisation plus ou moins réussie des systèmes d'enseignement et l'homogénéisation croissante autour d'une culture plus ou moins mondialisée, ne suffisent pas pour que s'établissent spontanément des échanges égalitaires entre des institutions issues d'histoires diverses ou entre des groupes sociaux éloignés. Il est difficile de voir dans le séjour Erasmus une dissolution des pouvoirs anciens. L'évaluation et ses corollaires (la distribution de grades et de postes) continuent de s'effectuer à l'échelon local. La question de la mobilité institutionnalisée en Europe n'est pas dissociable, dans les faits et ses effets, de celle du maintien d'une hiérarchie et d'inégalités entre nations européennes. Elle ne peut être discutée sans prendre en compte la question sociale. Choisir ses références, sa ou ses langues, ses identifications, comme son emploi, sont des possibilités inégalement réparties au sein des populations mobiles et plus généralement au sein de l'ensemble de la société. Les fortes disparités, toujours existantes en Europe, ne sont pas sans conséquences sur un programme dont les principes de coopération et de réciprocité se heurtent aux principes de compétition et de concurrence qui existent partout ailleurs.

Une démocratisation « ségrégative » de la mobilité étudiante

La prise en compte de la diversité des systèmes éducatifs des pays d'accueil et des appartenances a permis de rendre à la réalité sociale sa complexité, sans tracer de schéma monolithique de « l'expérience Erasmus ». En effet, au-delà du jugement immédiat que portent les étudiants sur leur expérience, nous observons quelques permanences macro-sociologiques, comme une « démocratisation » ségrégative des possibilités de mobilité par la diversification de l'offre et une personnalisation croissante des parcours étudiants. Plus on descend au sud de l'Europe, plus les étudiants Erasmus ont un profil scolaire qui les singularise de leurs homologues sédentaires, surtout lorsqu'ils s'orientent vers des pays anglo-saxons ou scandinaves. Les étudiants qui font le choix de séjourner dans ces pays s'impliquent de manière importante dans leurs études. Suivant la nationalité de l'étudiant, sa filière d'études et la destination choisie, le séjour Erasmus sera investi d'espoirs et d'enjeux bien différents. Pas plus que les étudiants « sédentaires », les étudiants « mobiles » ne constituent un groupe homogène, mais plutôt un ensemble fractionné d'étudiants inscrits dans des circuits institutionnels et sociaux différents. Leurs aspirations (souvent dépendant de leurs caractéristiques sociales et scolaires et des conditions d'insertion sur le marché du travail dans leurs pays d'appartenance), les mènent à se comporter et à penser bien différemment à l'étranger.

Tous les étudiants Erasmus ne sont donc pas égaux face à l'accès à la mobilité et à la valorisation de leur séjour à l'étranger dans leur pays d'origine. Il convient de faire la différence entre les situations où les séjours d'études à l'étranger représentent une étape pratiquement obligée de la réussite sociale, des voies refuges, ou encore des choix qui peuvent compromettre les positions nationales si l'éloignement se pérennise. Bien entendu, ces types n'épuisent pas la diversité des enjeux sociaux des expatriations et à l'intérieur de chaque pays peuvent coexister les trois situations. Mais de manière générale, parmi l'ensemble des étudiants mobiles, les termes du « choix » entre trajectoire internationale et retour au pays sont radicalement différents selon les nationalités. Nous devons nous dégager à la fois d'un stéréotype qui voit l'expérience Erasmus uniquement sous l'angle du voyage initiatique, mais également prendre nos distances par rapport à des discours trop optimistes qui évoquent un phénomène de « démocratisation »³ de l'accès et des résultats de la mobilité, de par son institutionnalisation.

³ Qu'elle soit une démocratisation des chances effectives d'accès ou de réussite.

Des expériences plurielles suivant les pays d'origine et de destination

Notre enquête nous renseigne également sur la richesse et la complexité du lien entre des aspects locaux (le voyage et les apprentissages, en tant qu'expérience singulière propre à un individu ou à un groupe) et des aspects globaux (ce qui est généralisable, transférable). Il existe, certes, des invariants à la condition d'étranger, mais les particularités dues à la variabilité des dispositifs qui accompagnent la mobilité en Europe et les caractéristiques des pays et des individus participants donnent aux différentes expériences des aspects bien dissemblables. En cela, le vécu de l'étudiant Erasmus, se rapprocherait davantage de celui des cadres internationaux, que de celui des « migrants pauvres ».

Centrée sur le vécu des étudiants Erasmus, notre recherche rappelle également le danger qui réside dans la réduction d'un programme à une fonction sélective ou à un rôle d'intégration autour de valeurs non définies antérieurement. Ni « girouette », ni « dilettante », l'image de l'étudiant Erasmus reflète la diversité. Pour autant, les étudiants Erasmus ne constituent pas une simple collection d'individus isolés. En effet, l'analyse des résultats de notre enquête comparative fait apparaître l'existence d'expériences communes. Ainsi dans chaque pays, les étudiants Erasmus partagent, le temps de leurs études à l'étranger, des conditions d'existence semblables, un même statut « étudiant » et « étranger », qui s'actualisent dans leur usage de l'espace et du temps. Nous pouvons donc concevoir à ce jour un groupe social, basé sur une diversité des pratiques dépendant de la variété des origines socioculturelles, mais à l'intérieur de ce qui demeure, malgré tout, un univers étudiant. La prise en compte des contextes nationaux permet de constater que les étudiants Erasmus forment un ensemble présentant une certaine unité, fondée sur des propriétés et des pratiques communes qui les opposent aux jeunes du même âge, exerçant déjà un emploi ou au chômage et aux étudiants 'extracommunautaires' (soumis à des contraintes bureaucratiques ou économiques).

Le séjour Erasmus fonctionne comme une période moratoire du fait de l'éloignement momentané de multiples pressions scolaires et familiales et des centres de décisions pour l'avenir, qui restent locaux. Ce n'est donc pas un hasard si les pratiques festives, sont largement présentes dans le quotidien des étudiants Erasmus. A l'étranger, l'étudiant Erasmus semble expérimenter la solidarité des groupes statutaires, qui rendent les affinités électives sécurisantes. En cela, le vécu des étudiants mobiles s'apparente davantage au

vécu des élèves de filières sélectives, qu'à celui de leurs homologues sédentaires. Les groupes d'amitié Erasmus ne se forment pas non plus au hasard des nationalités. Certaines alliances sont beaucoup plus présentes et certaines relations plutôt improbables, en raison du passé migratoire des étudiants et de l'histoire économique et socioculturelle des pays d'appartenance.

Une recomposition sociale des flux migratoires en Europe ?

L'articulation et l'organisation des élites, la segmentation et la désorganisation des masses, sont des mécanismes à travers lesquels s'opère la domination sociale dans nos sociétés et l'espace joue un rôle essentiel dans ce phénomène. Encore de nos jours, les individus qui participent à des institutions dépassant la logique d'un lieu particulier, peuvent élaborer les règles et les codes culturels qui leur autorisent une certaine domination. Ce qui n'est pas contradictoire avec une logique de l'isolement spatial notamment, selon un processus de sélection, de ségrégation hiérarchique en cascade. Les élites de la société informationnelle, nous dit Manuel Castells⁴, tentent de se distinguer en élaborant des modes de vie qui visent à unifier leur environnement symbolique dans le monde entier. Mais parviennent-ils à transcender la spécificité historique des lieux ou assiste-t-on à l'exclusion ou la marginalisation de certains lieux, qui ne répondent pas à l'uniformisation ? Les modes de vie individualisés, qui s'exportent, sont-ils de plus en plus homogènes ?

La mobilité institutionnalisée participe, certes, à l'intensification de la culture migratoire dans une société qui s'internationalise. Elle engendre, par ailleurs, des stratégies d'apprentissage, aussi bien individuelles que collectives, toujours plus précoces et variées d'acquisitions linguistiques et cognitives, imposées par des rapports de force renouvelés. Nous ne pouvons donc lire le développement des programmes communautaires de mobilité, indépendamment des nouvelles compositions sociales des flux migratoires et d'une certaine « mondialisation » de l'économie. Les étudiants Erasmus se déplacent et vivent toujours dans des lieux. Leur pouvoir s'organise en fait dans des stratégies de présentation de soi essentielles pour légitimer la logique de l'adaptabilité, de la flexibilité. Mettre en perspective les discours étudiants et la réalité économique, politique et sociale des pays d'accueil et d'origine permet donc de comprendre les tenants et aboutissants de cette nouvelle migration jeune et diplômée.

⁴ Op Cit CASTELLS

Les étudiants Erasmus semblent constituer une réserve, un « bassin de recrutement » d'une main d'œuvre flexible et qualifiée en Europe, dont la mobilité éviterait les conflits sociaux dans les régions les plus « pauvres ». Mais ces transferts ont un coût pour les individus comme pour les régions de départ, moins visible peut-être au niveau macroéconomique. Il s'agit de bouleversements sociaux, démographiques, d'écarts de développement qui se creusent en Europe, du fait de la carence d'actions collectives là où elles seraient grandement nécessaires. A vouloir trop parier sur l'individu et son épanouissement personnel, on en oublie la société, les collectifs et les groupes qui font pourtant l'histoire.

Au terme de cette thèse, qui est un apport à l'analyse européenne de la condition étudiante, nous aimerions rappeler que nos affirmations et nos conclusions ressemblent moins à des certitudes qu'à des présomptions. La complexité du paysage étudiant européen ne peut se comprendre qu'en renonçant à une grille unidimensionnelle de découpage, de même qu'à une lecture unilatérale : Il ne peut être question, dans ce travail, de régularités ou de lois à prétention universelle qui permettraient d'expliquer les transformations et la structure du monde étudiant des trois pays. Comme le souligne Jean Claude Passeron⁵, la sociologie est une science historique dont les énoncés restent toujours en partie liés à des contextes spécifiques. De même, il n'y a pas de langages « protocolaires » autonomes qui permettent à la fois l'élaboration opérationnelle de résultats et leur intégration dans un corpus théorique visant à l'unification. Nous n'avons donc pu faire l'impasse sur le retour au langage naturel et sur une part d'interprétation des résultats qui fait appel à des notions englobantes ayant quelquefois des significations changeantes, comme le concept d'intégration ou de culture. La singularité et les déterminations limitatives des situations dans lesquelles nos résultats ont été établis et l'absence d'un langage formalisé, ne doivent pas cependant conduire au renoncement de la cumulativité, même si elle demeure partielle. L'accumulation suppose la comparaison, qui s'opère par la mise en évidence de proximités, de différences. La grille conceptuelle et interprétative de description du monde historique connaît, en fonction de son degré de protocolarisation, des degrés divers d'exigences constituant un raisonnement, qui reposent sur des opérations relevant de l'exemplification. C'est pourquoi nous donnons aux conclusions de cette recherche le

⁵ PASSERON (JC), *Le raisonnement sociologique : l'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Essais et Recherches, 1991

statut de la présomption⁶. Ce que nous avançons, décrivons et analysons n'est cependant pas infondé et produit la possibilité et l'exigence de nouvelles observations empiriques.

⁶ Supposition tenue pour vraie jusqu'à preuve du contraire.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

ABDALLAH-PRETCEILLE (M), *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, 1999, 126 p

ABDALLAH-PRETCEILLE (M), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : publ. De la Sorbonne : Institut national de recherche pédagogique, 1986, 236p.

ACKER (J), « Gender, Capitalism and Globalization », In *Critical Sociology*, vol.30, issue 1, 2004, pp17-40

ACKERS (L), "Scientific Migration Within the EU", In *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Vol. 18, issue 3, 2005, pp275-276

ANDERSON (RD), *Universities and elites in Britain since 1800*, Basingstoke; London: Macmillan, 1992, 82p.

AVVEDUTO (S), MOSCATI (R), *Oltre la Laurea, Nuove possibilità educative nel sistema formativo che cambia*, FrancoAngeli s.r.l, 1992, p189

AVVEDUTO (S), BRANDI (M.C.), "Training and Brain Drain in Mediterranean Area", in *Proceedings of the International Conference 'possible integration Migration', Brain and Entrepreneurship in Globalization Era*, Colonnello, Cerfe e Centro di cooperazione Familiare, Roma, 2002

BALANDIER (G), *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie générale Française, 1974, 279p.

BALLATORE (M), *De l'expérience étudiante à la faculté des sciences. Une comparaison France/Angleterre*, Mémoire de Maîtrise de Sociologie, sous la direction de Monsieur Patrick Perez, soutenu en Juin 2002 à l'Université de Provence.

BARBAGLI (M), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna: Il Mulino, 1974, 482p.

BARBAGLI (M), CASTIGLIONI (M), DALLA ZUANNA (G), *Fare famiglia in Italia, un secolo di cambiamenti*, Il mulino, 2003, 308p.

BATTU (H), SLOANE (P.J.), "Over-education and ethnic minorities in Britain" In *The Manchester School* 72, 2004, pp535-559

BAUDELLOT (C), BENOLIEL (R), CUKROWICZ (H), ESTABLET (R), *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris : F. Maspero, 1981, 219p.

BAUDELLOT (C), ESTABLET (R), *Allez les filles !* Paris : Ed. du Seuil, 1992, 243p.

BAUDELLOT (C), ESTABLET (R), *Le niveau monte*, Paris : Ed du Seuil, 1989, 197p.

BAUDIER (G) et DE TEYSSIER (F), *La Construction de l'Europe : culture, espace, puissance*, Paris : PUF, 2000, 127 p.

BAUMAN (Z), "Da pellegrino a turista", In *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio-Marzo, 1995, pp3-25

BAYART (JF), *L'illusion identitaire*, Fayard, 1996, 306p.

BEAUD (S), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : Ed. la découverte, 2002, 329p.

BECELLONI (G), L'Università introvabile, In *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio-Marzo, 1977, pp 9-18

BECKER (SO), ICHINO (A) et PERI (G), *How large is the "brain drain" from Italy ?* EUI-Cesifo Working Paper n°839. Censis, décembre 2002. File URL: <http://www.cesifo.de/DocCIDL/839.pdf>

BENDLE (M F) "The crisis of "identity" in high modernity", In *The British Journal Of Sociology* Vol. 53 n°1, march 2002, pp1-18

BERDAHL (RO), MOODIE (GC), SPITZBERG (IJ), *Quality and access in Higher Education*, SRHE and Open University Press, 1991

BERNARDI (F), "Returns to Educational Performance at Entry into the Italian Labour Market", In *European Sociological Review*, Vol.19 N°1, 2003, pp25-40

BERNSTEIN (B), *Langage et classes sociales ; Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris : Ed. de minuit, 1973, 437p.

BIDART (C), « Sociabilités : Quelques variables. Le travail et le quartier », In *Revue Française de Sociologie*, n° 29, 4, octobre/décembre, 1988, pp621-648

BINES (H), "Freedom, inequality and the market in higher education", In *British Journal of Sociology of education* n°13, 1, 1992*

BIRINDELLI (P), "Costruzioni identitarie di "giovani adulti" Il racconto di sé, la sfera private e I suoi oggetti", In *Rassegna italiana di sociologia*, XLIV n°4, ottobre/dicembre 2003, pp609-624

BISSERET (N), 1974 - *Les inégaux ou la sélection universitaire* , Paris, PUF, Le sociologue 35, 208p.

BISSERET (N), *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris : PUF, 1974, 208p.

BLAU (P), Il paradosso del multiculturalismo, In *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio/Marzo, 1995, pp53-64

BLÖSS (T), *Les liens de famille, sociologie des rapports entre générations*, PUF, le sociologue, 1997, 154p.

BLÖSS (T), FRICKEY (A), *La femme dans la société française*, PUF, Que sais-je ? 1994, 128p.

BLÖSS (T), ERLICH (V.), « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », In *Revue française de sociologie*, , 41/4, oct-déc, 2000, pp747-775

BLUMENTHAL (P), GOODWIN (C), SMITH (A), TEICHLER (U), *Academic mobility in a changing world: regional and global trends*, London; Bristol: J. Kingsley Publishers, cop. 1996, 407p.

BOEZEROOZ (P), VOSSSENSTEYN (H), « Comment y accéder ? Un aperçu comparatif de l'accès à l'enseignement supérieur », In *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXIV, n°3, 1999*

BOLTANSKI (L), *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, 1982, 523p.

BONNET (M), DESJEUX (D) - sous la dir. de -, *Les territoires de la mobilité*, Paris : PUF, 2000, 225p.

BOUDON (R), *L'inégalité des Chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Ed. A. Colin, 1973, 237p.

BOURDIEU (F) et PASSERON (JC), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Ed de minuit, 1964, 189p.

BOURDIEU (P), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, éd de Minuit, 1979, 670p.

BOURDIEU (P), « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », In *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°145, décembre 2002, pp3-9

BREEN (R), GOLDTHORPE (J), "Class inequality and meritocracy: A critique of sounders and an alternative analysis", In *the British Journal of Sociology*, vol. 50 n°1, 1999*

BROADFOOT (P), *Education, assessment and society; a sociological analysis*, Buckingham; Philadelphia: OUP, 1996, 290p.

BROTHERS (J), HATCH (S), *Residence and student life: a sociological inquiry into residence in Higher Education*, London : Tavistock, 1971, 419p.

BRUTER (M), "On What Citizens Mean by Feeling "European": Perceptions of News, symbols and Borderless-ness", In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 30, n°1, January 2004, pp21-38

BUCKINGHAM (A), "Is there an underclass in Britain?" In *the British Journal of Sociology*, Vol 50 n°1, 1999*

BULLE Nathalie, *Sociologie et éducation*, Paris : PUF, 2000, 304p.

BUZZI (C), CAVALLI (A), DE LILLO (A), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, "Studi e ricerche", 2002, 688p

CALTABIANO (C), GIANTURCO (G), - a cura di- *Giovani oltre confine, Idiscendenti e gli epigoni dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2005, 428p

- CAM (P), MOLINARI (JP), *Les parcours des étudiants : enquête 1994*, OVE, Paris : La documentation Française, 1998, 175p.
- CAMILLIERI (C), COHEN-ENERIQUE (M), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, 1989, 398p.
- CAMMELLI (A) "Foreign Students in Italy", in *Higher Education and the Flow of Foreign Students, Higher Education*, Vol. 21, No. 3, 1991, pp. 359-376
- CAMMELLI (A) – A cura di – *I laureati ERASMUS/SOCRATES anno 1999: Origine sociale, curriculum studiorum, Condizione occupazionale*, Osservatorio Statistico dell'università degli Studi di Bologna, Febbraio 2001, 59p.
- CAMMELLI (A), – A cura di – *La riforma alla prova dei fatti*, Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, 2006, 83p.
- CASSANO Franco, "Pensare la frontiera", In *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio-Marzo 1995, pp 26-39
- CASTELLS (M), *The rise of the network society*, Cambridge, Mass, Blackwell Publishers, 1996, 556p.
- CASTELS (S), « Mondialisation et migration : quelques contradictions pressantes », In *Revue Internationales des Sciences Sociales*, juin 1998, n°156 « les transformation sociales : Sociétés multiculturelles et multi-éthnique ».*
- CATALANO (G), FIGA TALAMANCA (A), *EURO STUDENT. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Bologna: Il Mulino, 2002, 266p.
- CAVALLI (A), GALLAND (O), *Youth in Europe, Social Change in Western Europe*, pinter, London, 1995, 160p.
- CECCACI (L), "Fuoricorso nell'università italiana" in *Storia e problemi contemporanei*, n°40, Bologna, settembre 2005, p.81-100
- CHARLE (C), *Les intellectuelles en Europe au 19^{ème} siècle. Essai d'histoire comparée*, éd du Seuil, 1996, 452p.
- CHARLE (C), VERGER (J), *Histoire des universités*, Paris : PUF, 1994, 126p.
- CHECCHI (D), "The Italian educational system: family background and social stratification", in *ISAE. Annual Report on Monitoring Italy*. Roma, 2003, p.131-176
- CHIPMAN (L), La désintégration d'une industrie, In *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXIV, n°2, 1999*
- CICCHELLI (V), *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*, Paris, PUF, 2001, 228p.
- COBALTI (A), SCHIZZEROTTO (A), *La mobilità sociale in Italia : L'influenza dei fattori di disuguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Bologna, Il mulino, 1994, 290p.

CORDELIER (S), LAU (E), L'état de la France 2001-2002, Ed. La découverte, 2001, 658p.

CRAWFORD (E) SHINN (T), and SORLIN (S) (Editor), *Denationalizing science: The Contexts of International Scientific Practice*, Kluwer Academic Publishers, 1992, 304 p.

D'ORSI (A), "Il Novecento: tra accademia e milizia", In *Annali di storia delle università italiane* n°5, 2001, pp165-188

DE FEDERICO (A), *Réseaux d'identification à l'Europe. Amitiés et identités d'étudiants européens*. Thèse en co-tutelle sous la direction des professeurs Alexis FERRAND et Mercedes PARDO BUENDIA, 2002, Tome I 421p. Tome II 144p.

DE FRANCESCO (C), "Un'università poco selettiva e poco produttiva ?" in R. Moscati dir., *La sociologia dell'educazione in Italia*, Bologna, Zanichelli, 1989, 286p.

DE MASI (D), *Dentro l'Università. Studenti, classi, corporazioni*. Milano: F. Angeli Editore, 1978, 118p.

DE SAINT MARTIN (M), *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Paris ; La Haye : Mouton, 1971, 259p.

DE SINGLY (F), *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 2003, 272 p.

DELL'OLIO (F), « immigration and immigrant Policy in Italy and the UK : Is Housing Policy a Barrier to a Common Approach Towards Immigration in the EU ? » In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol.30, n°1, January 2004, pp107-128

DEMORGON (J), *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris A. Colin, 1989, 328p.

DENOYEL (N), « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce », In *Revue Française de Pédagogie*, n°128, 1999*

DEROUET (JL), DURU-BELLAT (M), DUBET (F), *Les inégalités d'éducation*, Paris ; Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2001, 209p.

DOLTON (P.J), VIGNOLES (A), « La surqualification des diplômés : une perspective européenne », In *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXII, n°4, 1997*

DONATI (P) (eds), La famiglia « lunga » del giovane adulto, In *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, 1988, n° 7*

DONNAT (O) - sous la dir. de - , *Les pratiques culturelles des français : enquête 1997*, Paris : la documentation française, 1998, 359p.

Dossier de *L'année sociologique*, Sociologie de l'éducation, vol. 50, N°2, 2000

Dossier de *Population*, « La démocratisation de l'enseignement », INED, N°1, Janvier/Février 2000

- Dossier de *Société contemporaine*, « Les transformations des organisations universitaires », n°28, octobre 1997
- Dossier des *Cahiers internationaux de sociologie*, « La différence culturelle en question », volume CV, PUF, 1998
- DRONKERS (J) VAN DER PLOEG (S.W.) "Educational Expansion: Sociological Perspectives." pp. 437-443 in *International Encyclopaedia of Sociology of Education*, edited by L. J. Saha. Oxford: Pergamon Press, 1997
- DUBAR (C), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin, 1991, 278p.
- DUBET (F), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », in *Revue Française de Sociologie* n°35, 1994, pp511-531
- DUBET (F), *Les Lycéens*, Ed du Seuil, 1991, 409p.
- DUMONT (GF), *Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires*, Paris : EDES, 1995, 223p.
- DURKHEIM (E), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, F.Alcan, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 2 vol, 1938, 221p-226p
- DURU-BELLAT (M), *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006, 105p.
- DURU-BELLAT (M), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris : PUF, 2002, 256p.
- DURU-BELLAT (M) HENRIOT-VAN ZANTEN (A), *Sociologie de l'école*, Paris : A. Colin, 1992, 233p.
- DURU-BELLAT (M), *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : Ed. l'Harmattan, 1990, 231 p.
- EARWAKER (J), *Helping and supporting students*, Open University Press, 1992*
- EGGINS (H) - sous la dir. de - *Globalization and reform in Higher Education*, The Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2003, 227p.
- EICHER (JC), GRUEL (L), *Le financement de la vie étudiante : enquête 1994*, OVE, Paris, La documentation Française, 1997, 169p.
- Enquête sur la situation socio-économique des étudiants ERASMUS*, Rapport publié L'institut d'études européennes, centre de documentation européenne, BEDE 18/19, 2000 et 2006
- ERLICH (V), *Les étudiants, un groupe social en mutation ; Etudes des transformations de la population étudiante Française et ses modes de vie. (1960 – 1994)*, Thèse soutenue à l'université de Nice Sophia Antipolis en septembre 1996

- FABIETTI (U), "il destino della "cultura" nel "traffico delle culture"", In *Rassegna italiana di sociologia*, XLV n°1, gennaio/marzo, 2004, pp37-61
- FACCHINI (C), "Carriere maschili, carriere femminili nell'Università italiana", in *Rassegna Italiana di Sociologia*, n°3 luglio-settembre 1996, pp391-412
- FELOUZIS (G) - Sous la dir. de - *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris : PUF, 2003, 400p.
- FELOUZIS (G), *La condition étudiante, sociologie des étudiants et de l'université*, Paris : PUF, 2001, 300p.
- FELOUZIS (G), « Repenser les inégalités à l'université », In *Sociétés contemporaines*, n°38, 2000, pp67-97
- FERRAND (F), MARRY (C), IMBERT (F), *L'excellence scolaire, une affaire de famille : le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris: L'Harmattan, 1999, 210 p.
- FISCHER (L), *Sociologia della scuola*, Bologna: Il Mulino, 2003, 330p.
- FISCHER (L), FISCHER(MG), *Scuola e società multietnica: Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Fondazione Agnelli, 2003, p.109
- FISCHER (L) « La sociologie de l'éducation en Italie: centralité et marginalité d'un champ de recherche », In P. ZAGEFKA, *sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Editions, 1992 pp. 127-154
- FLORY (M), *Etudiants d'Europe*, Paris : la documentation française, 1993 , 186p.
- FORSE (M), « La sociabilité », In *économie et statistiques* n°132, 1981, pp39-48
- FRIEDBERG (E) et MUSSELIN (C), *Le gouvernement des universités : perspectives comparatives*, Paris : Ed. l'Harmattan, 1992, 351p.
- FULTON (O) "Differentiation and Diversity in a Newly Unitary System: the case of the United Kingdom " in MEEK (VL), GOEDEGEBOURE (L), KIVINEN (O) and RINNE (R) eds. *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon, 1996, 240 pages
- ENDERS (J), FULTON (O) eds. *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, 280 pages
- FULTON (O), "Higher Education Governance in the UK: Change and Continuity" in AMARAL (A), JONES (G) and KARSET (B) eds. *Governing Higher Education: Comparing National Perspectives*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 205-229.
- FULTON (O), FARRANT (JH) [et al.] *Access to Higher Education*, Guildford, Surrey: Society for Research into Higher Education, 1981, 202p.
- GALLAND (O), *Le monde des étudiants*, Paris : PUF, 1995, 247p.

- GENIN (MA), *Le programme ERASMUS*, Thèse soutenue en 1989, sous la direction de Monsieur CHELINI à l'Université Aix-Marseille III, IEP.
- GIDDENS (A), "Aspects of the social structure of an University Hall of Residence", In *Sociological Review*, n°8, 1960*
- GIGLIOLI (PP), RAVAIOLI (P), "Bisogna davvero dimenticare il concetto di cultura? Replica ai colleghi antropologi", In *Rassegna italiana di sociologia*, XLVn°2, aprile/giugno 2004, pp 267-295
- GIVORD (P), *L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002-2004*, INSEE PREMIERE n°1061, janvier 2006
- GOTMAN (A), *le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*, Paris : PUF, 2001, 507p.
- GOURCY (de), *L'autonomie dans la migration. Réflexion autour d'une énigme*, PUF
- GRIGNON (C), GRUEL (L), BENSOUSSAN (B), *Les conditions de vie des étudiants*, enquête 1994, OVE, Paris : La documentation Française, 1996, 173p.
- GRIGNON (C), *La vie matérielle des étudiants*, logement, alimentation, santé : enquête 1994, OVE, Paris : La documentation Française, 1998, 223p.
- GROUX (D), TUTIAUX-GUILLON (N), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation : Pratiques et enjeux*, Paris ; Montréal ; Torino : L'Harmattan, 2000, 373p.
- GUARNERI (A) *la recente emigrazione italiana in Europa : Francia, Regno Unito e Svizzera a confronto*, W.P. 2/01 Istituto di Ricerche sulla Popolazione (IRP-CNR) sotto la direzione di Corrado Bonifazi, dicembre 2001. W.P. téléchargeable sur : http://www.irpps.cnr.it/sito/download/wp2_01.pdf
- GUTMANN (A), *The challenge of multiculturalism in political ethics*, philosophy and public affairs, volume 22, n°3, 1993*
- HACKL (E), *Towards a European Area of Higher Education: Change and convergence in European Higher Education*, Robert Schuman Centre For Advanced Studies, San Domenico di Fiesole, EUI, 2001, 39p.
- HALPIN (B), WING CHAN (T), "Educational homogamy in Ireland and Britain: trends and patterns", In *The british Journal of Sociology*, Vol.54, n°4 december 2000*
- HALSEY (AH) [et al.] *Education: Culture, economy and society*, Oxford; New-york, Oxford University Press, 1997, 819p.
- HALSEY (AH), RIDGE (JM), HEALH (AF), *Origins and Destinations: Family, class and education in modern Britain*, Oxford; Clarendon Press, 1980, 250p.
- HASELGROVE (S), *The student experience*, Buckingham and Bristol: SRHE and Open University Press, 1994, 186p.

HERAN (F), « Un monde sélectif : Les associations », In *Economie et statistiques* n°208, Mars 1988.*

HOLDSWORTH (C), “3donn’t you think you’re missing out, living at home ? Student experiences and residential transitions” In *The sociological Review* n°54, 3, 2006, pp 496-519

HOOGHE (L), “Europe Divided? Elites vs. Public Opinion on European Integration” In *European Union Politics*, Vol. 4 n°3, September 2003, pp281-303

JALLADE (JP) GORDON (J) LEBEAU (N), *Student mobility within the European Union : A statistical analysis*, rapport publié par la commission européenne, European Institute of Education And Social Policy, mai 1996

JOBERT (A), MARRY (C), TANGUY (L), *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris : A. Colin, 1995, 398p.

JOHNES (J), TAYLOR (J); *Performance indicators in Higher Education*, Open University Press, 1990, 208p.

JONES (GR), « La vitesse croissante du changement et son impact sur l’éducation », In *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXIV, n°2, 1999*

JORDAN (B), DUVELL (F), *Migration : The Boundaries of Equality and Justice*, Cambridge: Polity Press, 2003, 191p.

KARADY (V), « La migration internationale d’étudiants en Europe, 1890-1940 », In *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°145, décembre 2002, pp47-61

KELO(M), TEICHLER (U), WACHTER (B), *EURODATA – Student mobility in European Higher Education*, Bonn: Lemmens, 2006

KIVINEN (O), « Les qualifications des diplômés sur un marché du travail en perpétuel changement », In *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXII, n°4, 1997

KNAFOU (R) [et al.] *La planète « nomade » : Les mobilités géographiques d’aujourd’hui*, Paris : Belin, 1998, 247p.

LA VALLE, (D), “Integrazione sociale e scelta individuale. Le associazioni nella società moderna e postmoderna”, In *Rassegna Italiana di Sociologia*, n°1 Gennaio-Marzo 1995, pp65-90

LAHIRE (B) [et al.], *Les manières d’étudier : enquête 1994*, OVE, Paris : La documentation Française, 1997, 175p.

LAPEYRONNIE (D), MARIE (JL), *Campus blues ; Les étudiants face à leurs études*, éd. Du seuil, 1992, 265p.

LEROT (N), *la mobilité internationale étudiante au sein de l’Espace Francophone. Etude comparative de trois sites universitaires*. Thèse soutenue en décembre 1999, à la faculté des études supérieures de l’Université Laval, sous la direction de Robert HERIN et de Dean LOUDER.

- MAIWORM (F), TEICHLER (U), *Study Aboard and Early Carer: Experiences of Former Erasmus students*, London; Bristol: J. kingsley Publishers, 1996, 103p.
- MAIWORM (F), TEICHLER (U), *The Erasmus Experience: Major Findings of The ERASMUS Evaluation Research Project*, Luxembourg: Office for official publication of European Communities, 1997, 209p.
- MARTINEAU (M), BUSATO (L), *Regards étudiants sur les échanges : Communication et cinéma en Europe*, INRP/SFSI, 1995, 341p.
- MASSE (B), « Rites scolaires et rites festifs : les manières de boire dans les grandes écoles », *In Sociétés contemporaines* n°47, 2002, pp101-129
- MASSIT-FOLLEA (F), EPINETTE (F), *L'Europe des Universités, l'enseignement supérieur en mutation*, Paris : La documentation française, 1992, 173p.
- MATERA (V), « Affianco alla cultura : l'altro termine », *In Rassegna italiana di sociologia*, XLV, n°1, gennaio/marzo 2004, pp63-77
- MAURICE (M), SELIER (F), SILVESTRE (J-J), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, PUF, 1982, 382p.
- Mc COSHAN (A), SOUTO OTERO (M) *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students* - DG EAC 01/0, Final Report, August 2006
- Mc LEISH (J), *Students' attitudes and college environments*, Cambridge Institute of Education, 1970, 251p.
- MEINHOF (UH), "Migrating borders: an introduction to European identity construction in process", *In Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol.29, n°5, pp781-796
- MEO (A), SCIARRONE (R), *Stili e condizioni di vita degli studenti universitari a Torino*, rapporto di ricerca, Istituto piemontese Antonio Gramsci, 1996, 58p.
- MEYER (JB), KAPLAN (D), CHARUM (J), « Nomadisme des scientifiques et nouvelles géopolitique du savoir », *In Revue Internationale des sciences sociales*, 2001, n°168 : la science et sa culture, pp341-354
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, DEP *L'état de l'école : 30 indicateurs sur le système éducatif*, 1999, 2006
- Ministère des affaires étrangères, Direction générale de coopération internationale et du développement (et al.) *Bourses et aides à la mobilité internationale*, Paris : La documentation française, 2001, 169p.
- MINOT (J), CONNAT (M) [et al.] *Les universités : après la loi sur l'enseignement supérieur du 26 janvier 1984*, Paris : Berger-Levrault, 1984, 356p.
- MORELLI (U) "ERASMUS : laboratorio dell'Europa dei cittadini", in G. Cortese, U. Morelli – sous la dir. De - *Destinazione Europa orientamento, Erasmus*, Università Degli Studi Di Torino, Celid, 1999, pp19-50.

- MORLEY (L)- *Quality and Power in Higher Education*, Maidenhead; Philadelphia: SRHE, Open University Press, 2003, 201p.
- MOROKVASIC (M), RUDOLPH (H) – sous la dir. de - *Migrants. Les nouvelles mobilités en Europe*, Paris : Ed. L'Harmattan, 1996, 288p.
- MOSCATI (R), ROSTAN (M), « Higher Education and Graduate Employment in Italy” in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000
- MOSCATI (R) - A cura di - *La sociologia dell'educazione in Italia. Centralità e Marginalità della scuola*, Bologna, Zanichelli, 1989, 298p.
- MOSCATI (R), *Chi governa l'Università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Liguori Editore, 1997,*
- MOSCATI (R), QUASSOLI, “Tribù accademiche, mondi accademici: differenze disciplinari nell'università italiana”, In *Rassegna Italiana di Sociologia* n°3 luglio-settembre 1996, pp353-390
- MOSCATI (R), *Università: fine o trasformazione del mito? Nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie*, Bologna: Il Mulino, 1983, 293p.
- MOSCONI (N), *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs* Paris : L'Harmattan, 1994, 362p.
- MOSCONI (N), *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?* Paris : Presses universitaires de France, 1989, 281p.
- MULLER (W), SHAVIT (Y), *From School to Work: A comparative Study of Qualification and Occupations in Thirteen Countries*, Oxford University Press, 1998, 576p.
- MUSSELIN (C), *la longue marche des universités françaises*, PUF, 2001, 233p.
- MUSTERD (S), “Segregation and integration: a contested relationship”, In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 29, n°4, July 2003, pp623-640
- National Statistics, Social trends*. London: The stationery office, n°31 (2001) et n°36 (2006) UK
- NOIRIEL (G), *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe – XX e siècles*, Ed du seuil, 1988, 437p.
- OPPER (S), TEICHLER (U), CARLSON (J), *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*, London: Jessica Kinglsey Publishers, 1990, 215p.
- PAGANINI (G) *Différences et proximités culturelles : l'Europe*. Espaces de recherche, L'Harmattan, 2001, 270p.
- PAPATSIBA (V), *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*. Thèse de Sciences de l'éducation soutenue le 20 décembre 2001 à l'Université Paris 10, sous la direction de Jacky BEILLEROT

PAUL (J.J), MURDOCH (J), « Higher Education and Graduate Employment in France », in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000

PAUL (J.J), MURDOCH (J), ZANZALA (J), « sélection à l'entrée des universités et emploi : une comparaison entre le Royaume-Uni et la France », in *Economie Publique, études et recherche*, n°5, 2000

PEZZULLI (F), Una nuova emigrazione ? In *Sociologia e Ricerca Sociale*, Fascicolo 70, 2003*

PICHON (L.A.), COMTE (M.), POULARD (X.), *Les étudiants en séjour d'études à l'étranger ; Qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Rhône-Alpe, Rapport de l'OURIP, 2002.

PICKUP (L), *mobilité et cohésion sociale dans la communauté Européenne, Regard sur l'avenir*, Dublin : Loughlinstown House, Stankill, Co. 1989, 139p.

PIERRE (P), « Figures identitaires de la mobilité internationale », In *Sociétés contemporaines*, n°43, 2001, pp53-79

PIRRIE (A), HALMILTON (S), KIRK (S), DAVIDSON (J), *Interim Evaluation of the SOCRATES Programme in the UK, Final Report*, SCRE centre, 2004, 44p.

POTOT (S), *Circulation et réseaux de migrants roumains: une contribution à l'étude des nouvelles mobilités en Europe*, Thèse soutenue le 3 juillet 2003 à l'Université Nice-Sophia Antipolis, sous la direction de Madame STREIFF-FENART.

POUTIGNAT (P), STREIFF-FENART (J), *Théories de l'ethnicité*, Paris : PUF, 1995, 270p.

PROST (A), *Education, société et politiques*, Paris : Ed du seuil, 1992, 226p.

PUGLIESE (E), *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna: Il Mulino, 2002, 145p.

QUASSOLI (F), "Fraintendimenti interculturali", in *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio-Marzo 1995, pp419-445

QUINN (J), "Understanding Working-Class "Drop-Out" from Higher Education through a Sociocultural Lend: Cultural narratives and local contexts", In *International Studies in Sociology of education*, vol. 14, N°1, 2004, pp57-73

Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, 1996, 1999, 2005

RENAUT (A), *Les révolutions de l'université, essai sur la modernisation de la culture*, Paris : Calmann-lévy, 1995, 281p.

Repères et références statistiques, *Ministère de l'Education nationale*, 2000, 2006.

Report by the Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, and the Centre for Applied Population Research, University of Dundee, *International student mobility*, Commissioned by HEFCE, SHEFC, HEFCW, DEL, DfES, UK Socrates Erasmus Council, HEURO, BUTEX and the British Council, July 2004/30. Issues paper. 115p

RICUPERATI (G), "Sulla storia recente dell'Università italiana: riforme, disagi e problemi aperti", In *Annali di storia delle università italiane* n°5, 2001, pp9-30

ROBERT (D), HIGGINS (M.A), *Higher education: the student experience*, HEIT, 1992

ROMANO (A), "A trent'anni dal'68. "Questione universitaria" e "riforma universitaria"" In *Annali di storia delle università italiane*, n°2, 1998, pp9-36

ROSENTAL (PA), « Maintien/Rupture : un nouveau couple pour l'analyse des migrations », In *ANNALES. économies, sociétés, civilisations*, A. Colin, n°6, nov-déc 1990,*

SANZ (N), BERGAN (S), Il patrimonio culturale delle università Europee, In *Annali di storia delle università italiane*, n°6, 2002, pp245-248

SARACENO (C), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali della famiglia*, Bologna, Il Mulino, 2003, 230p.

SARACENO (C), « Italiani fate più figli ». *Giovani generazioni e scelte demografiche*, Il Mulino, 2000, XLIX, n° 388*

SCHERER (S), "Patterns of Labour Market Entry- Long wait or career Instability? An Empirical Comparison of Italy, Great Britain and West Germany", In *European Sociological Review*, Vol. 21, N°5, December 2005, pp427-440

SCHNAPPER (D) MENDRAS (H), *Six manières d'être européen*, Paris : Ed. Gallimard, 1990, 293p.

SCHNAPPER (D), *La relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris : Ed. Gallimard, 1998, 562p.

SCIOLLA (L), "La dimensione dimenticata dell'identità", in *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio-Marzo 1995, pp41-52

SCOTT (P) - Sous la dir. de- , *The globalization of Higher Education*, SRHE and Open University Press, 1998, 139p.

SCOTT (P), *The meaning of mass Higher Education*, SRHE and Open University Press, 1995*

SELWYN (N), "Schooling the Mobile Generation: the future for schools in the mobile-networked society", In *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, N°2, 2003*

SHAVIT (Y), WESTERBEEK (K), "Educational Stratification in Italy. Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity", In *European Sociological Review*, vol.14 n°1, 1998*

SIMMEL (G), *La sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris ; Méridiens-Klincksieck, 1986, 292p.

SIMMEL (G), *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF, 1999, 756p.

SWYNGEDOUW (E), « Globalisation or « glocalisation » ? Networks, Territories and Rescaling », In *Cambridge Review of International Affairs*, Vol.17, n°1, April 2004, pp25-48

TARRIUS (A), *Les fourmis d'Europe. Migrants riches, migrants pauvres et nouvelles villes internationales*, Paris : L'Harmattan, 1992, 207p.

TARRIUS (A), *Les Nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, Ed.de l'Aube, 2000, 224p.

THEROND (D), *L'université européenne et Europe des universités*, Paris : La documentation Française, 1975, 56p.

TOMUSK (V) "Three Bolognas and a Pizza Pie : notes on institutionalization of the European higher education system", In *International Studies in Sociology of Education*, volume 14, n°1, pp 75-94, 2004

TOTA (AL), "L'io accademico: identità plurali nella professione universitaria", In *Rassegna Italiana di Sociologia*, n°3 luglio-settembre 1996, pp413-431

TOZZI (M)- sous la direction de- *Apprentissage et Socialisation*, CRDP Languedoc-Roussillon, 2000

TROW (M), « L'enseignement supérieur aux Etats-Unis et au Royaume-Uni : perspectives comparatives » in *Sociologie du travail* XXXI n°4, 1989, pp493-511

TROWLER (P), "Il regno Unito e lo "spazio Europeo dell'Istruzione", in *Rassegna Italiana di Sociologia* n°1 Gennaio-Marzo 1995, pp357-370

URRY John, "Mobile Sociology", In *The British Journal of Sociology*, Vol.51 n°1, January-March 2000, pp184-203

URRY John, "Mobility and Proximity", In *Journal of the British Sociological Association*, Vol.36 n°2, May, 2002, pp255-273

URRY John, "social networks, travel and talk", In *The British Journal of Sociology*, Vol.54 n°2, June 2003, pp155-175

VAIRA (M), "Verso un'Università post-fordista? Riforma e ristrutturazione organizzativa nell'Università italiana", In *Rassegna Italiana di Sociologia* n°3 Luglio-settembre 2003, pp337-355

VANISCOTTE (F.), HOUGUENAGUE (H), WEST (A), dir. 2003 - *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité*, L'Harmattan, 248p.

- VITALE (P), *L'enseignement de la sociologie: vers une étude comparative des curricula européens*, Thèse de sociologie soutenue à Aix-Marseille en décembre, 1999
- VOURC'H (R) Ed scientifique [et al.] , *Les conditions de vie des étudiants*, enquête 2000, OVE, OVE ressource électronique, 2003
- WAGNER (AC), *les nouvelles élites de la mondialisation ; une immigration dorée en France*, Paris, PUF, 1998, 236p.
- WARNIER (JP), *La mondialisation de la culture*, Ed. La Découverte, 1999, 120p.
- WEBB (J), HALSEY (AH). *Twentieth century. British Social trends*, London: Macmillan, 2000, 732p.
- WELL (JM) "Le mensonge d'Ernest Cigare: problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité" In *sociologie du travail*, n°1, 1994, pp25-42
- WIEVIORKA (M), *La différence*, Paris: Ed. Balland, 2000, 200p.
- WILLIAMSON (B), *Is Higher Education Fair?* Society for Research into Higher Education, 1981, 211p.
- WOOD (A), *North-South Trade, Employment and Inequality : Changing Futures in a Skill-Driven World*, New York, Oxford University Press, 1994*
- WOODROW (M), « Défenseur de l'accès: est-ce que nous avons vraiment besoin d'un réseau européen d'accès », In *Enseignement supérieur en Europe*, vol XXIV, n°3, 1999*
- WRIGHT (V) et MARX (F), *Les universités Britanniques*, Paris : PUF, 1973, 93p.

Ouvrages et articles utilisés dans le cadre de la méthodologie

ALTBACH (FG), KELLY (GP), *New approaches to comparative education*, London: University of Chicago Press, 1986, 336p.

BECKER, (H.S), « Problèmes d'inférence et de preuve dans l'observation participante », *Cahier du centre de recherche sociologique*, n°5, février 1987

BIZEUL (D), « Le récit des conditions d'enquête : Exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue Française de Sociologie*, 1998, pp751-787

BLANCHET (A), *les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod, 1987, 197p.

BLANCHET (A), *Dire et faire dire*, Paris : A. Colin, 1991, 173p.

BOTTERO (W), PRANDY (K), "Social interaction distance and stratification", in *The British Journal of Sociology*, Vol.54, n°2, June 2003, pp177-197

CAMMELLI (A), "Contare gli studenti. Statistica e popolazione studentesca dall'unità ad oggi", In *Annali di storia delle università italiane*, n°4, 2000, pp9-23

COMBESSIE (JC), *la méthode en sociologie*, La découverte, 1996*

DEEM (R), "Sociology and Sociology of Higher Education: a missed call or a disconnection?" In *International Studies in Sociology of education*, vol.14, n°1, 2004, pp21-39

ERAUYD (C), *L'entreprise d'Etat chinoise. « De l'institution sociale total » vers l'entité économique ?* Thèse de doctorat soutenue en 1997 à L'université de Provence

FOURNEL (JL), ZANCARINI (JC), « Les enjeux de la traduction » In *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°145, décembre 2002, pp84-94

GOBO (G), « I metodi qualitativi tra localismo e globalizzazione » In *Quaderni di sociologia*, vol. XL VII, 2003 n°3, P. 197-204

GOBO (G) "Generalizzare da un solo caso? : lineamenti di una teoria idiografica dei campioni", In *Rassegna italiana di sociologia*, XLV n°1, gennaio/marzo 2004, p103-127

GRAWITZ (M), PINTO (R), *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Ed. Dalloz, 1971, 957p.

KAUFMANN (JC), *L'entretien compréhensif*, Paris: Nathan, 1996, 127p.

LYNN (P), "Developing quality standards for cross-national survey research : five approaches", In *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 6 n°4 October-december 2003

MERLE (V), BERTRAND (O), “comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe, instruments et enjeux” In *Formation Emploi* n°43, juillet/septembre 1993

MORIN (E), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF, 1990, 158p.

MORIN (E), *Sociologie*, Paris : Fayard, 1994, 459p.

NICOLE-DRANCOURT (C), « Mesurer l’insertion professionnelle », in *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1994

PASSERON (JC), *Le raisonnement sociologique : l’espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan, Essais et Recherches, 1990, 408p.

PERETZ (H), *Les méthodes en sociologie : L’observation*, Paris : la découverte, 1998, 123p.

RAMOGNIGNO (N), « A propos de l’analyse automatique du discours et de son utilisation en sociologie », in *Sociologie du sud-est*, Aix en Provence, 1978*

SINGLY (F), *L’enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Paris : Nathan, 1992, 127p.

VERSCHUREN Piet J.M, “Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities”, In *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 6 n°2 April-June 2003*

* = Ces ouvrages ont été empruntés soit :

- à la bibliothèque de l’Université de Bristol,
- à la bibliothèque de l’Université de Turin
- à la BN de Paris.

Nous détenons seulement des extraits de chapitres et/ou des notes de lecture. Nous n’avons pu nous rendre ces derniers mois dans ces lieux pour répondre à l’ensemble des conventions de l’écriture bibliographique

Articles de presse

“A new step towards an European area of higher education : European universities to tune’ their study programmes” dossier in *EU Institutions press releases*, Juin 2002

« Ces Français qui veulent changer de pays », dossier in *LE NOUVEL OBSERVATEUR*, n°2133 du 22 au 28 septembre 2005

« Ecole », dossier in *ALTERNATIVES ECONOMIQUES*, n°231, décembre 2004

« L’envie d’ailleurs », dossier in *LE MONDE CAMPUS*, supplément du samedi 5 novembre 2005

« Les universités craquent », dossier in *LE MONDE DE L’EDUCATION*, n°219, octobre 1994

« MPs issue Euro university warning», in *BBC NEWS*, Sunday, 29 April 2007

« Socrates : à la recherche d’un second souffle », dossier in *VIE UNIVERSITAIRE* n°32, Octobre 2000

« Spécial mobilité », en partenariat avec l’agence Socrates-leonardo da vinci, dossier in *VIE UNIVERSITAIRE*, Supplément au n°48, Mars 2000

BAUMARD (M), JACQUE (P), “En vingt ans, Erasmus a dopé la mobilité des étudiants en Europe », in *LE MONDE*, 15 novembre 2006

COURTOIS (G), « La longue marche universitaire de l’Europe », in *LE MONDE*, Jeudi 7 novembre 1991

DELBERGHE (M), « Le programme Socrates définit les limites d’un espace éducatif européen », in *LE MONDE*, 29 juin 1995

GOBBI (B) “Riforma dell’Università studenti contro Zecchino” In *LA REPUBBLICA*,_4 novembre 1999

PERRAUD (A), « Traduire » les mots de l’esprit, in *TELERAMA*, n°2846, 28 juillet 2004

Recueil d’articles in *THE ECONOMIST*, dont: “University challenged”, September 24th 1994 & “The super league”, August 24th 1996

Recueil d’articles in *THE GUARDIAN*, dont: “Putting a cap on the cost of learning”, October 4th 2001

Recueil d’articles « Lu dans la presse internationale », in *LE MONDE DE L’EDUCATION*, de septembre 1992 à mars 1995

REGGIO (M) « Raddoppia l’esercito dei laureati ma “dottori” si diventa in 3 anni” in *LA REPUBBLICA*, giovedì 24 Giugno 2004

ROLLOT (O), DUMAS (S) DIDI (Y), « Comment partir étudier à l’étranger », in *L’ETUDIANT*, 1999

Sites Internet utilisés

<http://inrp.fr/vst>

> Dossier réalisé par REY (O), *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, INRP, Mars 2005

<http://www.indire.it/socrates>

> Agenzia Socrates Italia

<http://www.socrates-leonardo.fr>

> Agence Socrates-Leonardo da Vinci

<http://www.socrates-uk.net>

> All Socrates Actions except Erasmus

<http://www.erasmus.ac.uk>

> Erasmus

<http://ec.europa.eu/>

> Site de la commission européenne

<http://oecd.org/statsportal/>

> Statistiques de l'OCDE

<http://www.eurydice.org/>

> Réseau d'information sur l'éducation en Europe

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

> Statistiques officielles de l'union européenne

<http://www.miur.it/>

> Ministero dell'Università e della Ricerca

<http://www.recherche.gouv.fr>

> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche

<http://www.britishcouncil.org>

<http://www.dfes.gov.uk/>

> The UK government's department for Education and Skills

Liste des tableaux, schémas et graphiques

PARTIE 1

Chapitre 1

Schémas et graphiques

Graphique 1 :	Mobilité entrante et sortante par le programme Erasmus, 2004/05	p. 42
Schéma 2 :	le système éducatif italien	p. 56
Schéma 3 :	Le système éducatif britannique	p. 58
Graphique 4 :	Répartition des effectifs entre <i>Higher</i> et <i>Further Education</i> , au RU en 2003-2004	p. 60
Schéma 5 :	Le système éducatif français	p. 62
Graphique 6 :	Répartition de la population étudiante française selon les filières–en 2005-2006–	p. 64
Graphique 7 :	Evolution de la répartition de la population étudiante française entre université et CPGE de 1980 à 2005	p. 64
Graphique 8 :	La mobilité étudiante sortante par le programme Erasmus entre 1999 et 2004 en France, en Italie et au Royaume-Uni	p. 67

Tableaux

Tableau 1:	La mobilité étudiante - Programme ERASMUS- en 2003-2004	p. 43
Tableau 2:	La mobilité étudiante- Programme ERASMUS- en 2004-2005	p. 44
Tableau 3 :	Répartition des étudiants Erasmus Français sortants par destination -programme Erasmus -2003-2004–	p. 45
Tableau 4 :	Répartition des étudiants français sortants par destination - programme ERASMUS- en 1997/1998	p. 45
Tableau 5 :	Répartition des étudiants Erasmus Italiens sortants par destination - 2003-2004	p. 46
Tableau 6	Répartition des étudiants Erasmus Italiens entrants, par destination- 2003-2004–	p. 46
Tableau 7 :	Répartition des étudiants Erasmus Britanniques sortants par destination -2003-2004	p. 47
Tableau 8 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants par destination des universités de Bristol de Provence et de Turin - 2004-2005–	p. 48
Tableau 9 :	Évolution du niveau supérieur (tertiaire de formation de la population âgée de 25 à 34 ans en Italie, en France et au Royaume-Uni, par sexe -1998-2002–	p. 50
Tableau 10 :	Taux de survie dans l'enseignement supérieur en Italie, en France et au Royaume-Uni -en 2000–	p. 51
Tableau 11 :	Taux de chômage et niveau de formation en France en Italie et en Angleterre, selon le sexe –2003	p. 53
Tableau 12 :	Répartition des effectifs entre <i>Higher</i> et <i>Further Education</i> au Royaume-Uni - en 2003-04	p. 60
Tableau 13 :	La mobilité étudiante au Royaume-Uni par le programme Erasmus, entre 1999-2002	p. 67

Tableau 14 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants par discipline, en 2004-2005 (en effectif)	p. 90
Tableau 15a :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UP par département, -2004-2005- (en effectif)	p. 92
Tableau 15b :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UP par filière, -2004-2005- (en effectif)	p. 93
Tableau 16 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UB par départements -2004-2005- (effectif et pourcentage)	p. 95
Tableau 17 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UB par faculté -2004-2005- (effectif et pourcentage)	p. 96
Tableau 18 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UT, par faculté -2004-2005- (en effectif et en pourcentage)	p. 97
Tableau 19 :	Proportion de femmes en France, en Italie et au Royaume-Uni dans des emplois « scientifiques », d'ingénieurs et de techniciens, en 2004 (En pourcentage)	p. 100
Tableau 20 :	Femmes étrangères inscrites dans des institutions d'enseignement supérieur britanniques par niveau d'étude et région d'origine, en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 102
Tableau 21 :	Répartition des étudiants ERASMUS par Sexe, selon le domaine d'études -2000- (en pourcentage)	p. 103
Tableau 22a :	Répartition des étudiants ERASMUS des Universités de Bristol, de Turin et de Provence par Sexe, selon le domaine d'études -en 2004-05 (en pourcentage)	p. 104
Tableau 22b :	Répartition des étudiants ERASMUS des Universités de Bristol, de Turin et de Provence par Sexe, selon le type de baccalauréat -en 2004-05 (en pourcentage)	p. 104
Tableau 23 :	Niveau d'études des étudiants Erasmus par pays d'origine - 2004/2005- (en Pourcentage)	p. 108
Tableau 24 :	Mention obtenue au Baccalauréat par les étudiants Erasmus et les étudiants « sédentaire » de l'université de Provence -2004-2005- (en pourcentage)	p. 112
Tableau 25 :	Répartition des étudiants Erasmus et « sédentaires » de l'université de Turin par institution et type de baccalauréat (<i>Maturità</i>)-2004- (en pourcentage)	p.113
Tableau 26 :	Résultats aux examens de fin d'études secondaires des étudiants <i>Erasmus</i> et <i>sédentaires</i> de l'université de Bristol -2004- (en pourcentage)	p. 114
Tableau 27a :	Répartition des étudiants britanniques par type d'institution selon leurs origines sociales	p. 118
Tableau 27b :	Professions britanniques et regroupement par classe	p. 118
Tableau 28 :	Profession des parents des étudiants ERASMUS par pays d'origine -2000- (en pourcentage)	p. 122
Tableau 29 :	Profession exercée par les travailleurs de 45 ans et plus, en France, en Italie et au Royaume-Uni -1997- (en pourcentage)	p. 123
Tableau 30 :	Niveau de formation des parents d'étudiants Erasmus et des personnes âgés de 25 à 59 ans, en France, en Italie et au Royaume-Uni(en pourcentage)	p. 124

Tableau 31a :	Origine sociale des étudiants des Universités de Bristol, Provence et Turin -2004-2005- (en pourcentage)	p. 125
Tableau 31b :	Origine sociale des étudiants Erasmus sortants et de la population « témoin » des universités UP/UT/UB en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 128
Tableau 32 :	Niveau d'étude des parents des Universités de Bristol, Provence et Turin -2004-2005 (en pourcentage)	p. 129
Tableau 33 :	Etudiants Erasmus ayant cité 'l'apprentissage de la langue' comme élément ayant influé le départ selon l'université d'origine(en pourcentage)	p. 133
Tableau 34 :	Etudiants Erasmus ayant cité 'l'autonomie' comme élément ayant influé le départ selon l'université d'origine (en pourcentage)	p. 134
Tableau 35 :	Temps de travail personnel estimé (en moyenne) par semaine, des populations Erasmus et « sédentaires » -2004-2005,	p.136
Tableau 36 :	Séjours linguistiques effectués avant l'entrée à l'université des étudiants des universités UP/UT/UB (en pourcentage)	p. 140
Tableau 37 :	Voyages touristiques effectués à l'étranger par les étudiants avec des membres de leur famille, selon l'université d'origine - 2004/2005- (en pourcentage)	p. 145

PARTIE 2

Chapitre 3

Schémas et graphiques

Graphique 9 :	Logement des étudiants « Erasmus » à l'étranger en 1990-1991	p. 171
Graphique 10 :	proportion des étudiants « Erasmus » habitant des logements universitaires en 1990-1991	p. 172

Tableaux

Tableau 38 :	Jugement du séjour à l'étranger par les étudiants Erasmus sortants des universités de Provence, Turin et Bristol en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 174
Tableau 39a :	Habitat des étudiants de la population « témoin » des universités UP/UT/UB, en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 178
Tableau 39b :	Retour au domicile familial des étudiants de la population « témoin » des universités UP/UT/UB en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 178
Tableau 40a :	Habitat des étudiants Erasmus sortants des universités UP/UT/UB ,en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 179
Tableau 40b:	Retour au domicile familial des étudiants Erasmus sortants des universités UP/UT/UB, en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 179
Tableau 41 :	Habitat des étudiants Erasmus sortants des universités UP/UT/UB, en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 180

Schémas et graphiques

Graphique 11	Nombre de bourses accordées en fonction du nombre de classés « idonei » par région, en Italie, 2003-2004 (en effectifs)	p. 234
Graphique 12 :	Dépenses courantes des étudiants britanniques en 2000,	p. 239

Tableaux

Tableau 42 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UP, l'UT et de l'UB suivant les modalités d'établissement du programme d'étude -2004-2005- (en pourcentage)	p. 187
Tableau 43 :	Temps de travail personnel estimé (en moyenne) par semaine, des populations Erasmus avant et pendant le séjour Erasmus -en 2004-2005- (en pourcentage)	p. 188
Tableau 44 :	Temps de travail estimé dans l'université d'accueil/université d'origine, par les étudiants Erasmus à leur retour à l'UP, de l'UT, de l'UB -2004-2005- (en pourcentage)	p. 189
Tableau 45 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants des Universités de Provence, de Turin et de Bristol selon le nombre des examens passés à l'étranger -en 2004-2005- (en pourcentage)	p. 193
Tableau 46 :	Répartition des étudiants Erasmus sortants de l'UP, l'UT et l'UB selon les types d'examens passés à l'étranger -en 2004-2005- (en pourcentage)	p. 193
Tableau 47 :	Sentiments quant à l'évaluation des connaissances par les étudiants Erasmus sortants de l'UP, l'UT et l'UB à l'étranger -en 2004-2005- (en pourcentage)	p. 194
Tableau 48 :	Répartition des étudiants sortants UP/UT/UB selon le nombre et le type de voyages effectués durant le séjour Erasmus- 2004-2005- (en pourcentage)	p. 201
Tableau 49 :	Fréquentation des fêtes Erasmus et des bars et/ou pubs par les étudiants sortants des universités de Provence(UP), de Turin (UT)et de Bristol (UB) -2004-2005- (en pourcentage)	p. 215
Tableau 50 :	Répartition des étudiants Erasmus et sédentaires membres de collectifs de l'UT et de l'UP par type d'association -2004-2005- (en pourcentage)	p. 224
Tableau 51 :	Nombre de bourses d'études accordées en fonction du nombre de classés <i>idonei</i> par région, en Italie, 2002-2003 (en effectifs)	p. 235
Tableau 52 :	Places en résidence universitaire et repas distribués selon la région, en Italie, 2004-2005	p. 236
Tableau 53 :	Nombre de bénéficiaires de bourses sur critères sociaux, en France, en 2005-2006 (en effectifs)	p. 237
Tableau 54 :	Prix de chambres universitaires à Bristol en 2005, selon le nombre de places, l'aire géographique et les services qu'elles offrent	p. 239
Tableau 55:	Fréquentation des théâtres par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude -2004-2005- (en pourcentage)	p. 245

Tableau 56a :	Fréquentation des bars ou pubs par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude –2004-2005- (en pourcentage)	p. 246
Tableau 56b :	Fréquentation des bars ou pubs par les étudiants sédentaires selon l'université d'origine–2004-2005- (en pourcentage)	p. 246
Tableau 57a :	Fréquentation des discothèques par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude* –2004-2005- (en pourcentage)	p. 247
Tableau 57b :	Fréquentation des discothèques par les étudiants sédentaires selon l'université d'origine –2004-2005- (en pourcentage)	p. 248
Tableau 58:	Fréquentation des salles de cinéma par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'étude*–2004-2005- (en pourcentage)	p. 249
Tableau 59a:	Fréquentation des musées par les étudiants Erasmus selon l'université d'origine et l'année d'études*–2004-2005- (en pourcentage)	p. 250
Tableau 59b:	Fréquentation des musées par les étudiants sédentaires selon l'université d'origine–2004-2005- (en pourcentage)	p. 251

PARTIE 3

Chapitre 5

Schémas et graphiques

Graphique 13 :	Pourcentage de cadres parmi les travailleurs dépendants en Europe	p. 305
Graphique 14 :	Taux d'activité des 20-29 ans en Italie et en Europe par niveau d'études -2005- (en pourcentage)	p. 311
Graphique 15 :	Taux de chômage des 20-29 ans en Italie et en Europe par niveau d'études -2005- (en pourcentage)	p. 311
Graphique 16 :	Stocks de personnes originaires de France, d'Italie et de Grande Bretagne résidents dans un autre pays membre de l'OCDE en 2004 (en effectif)	p. 336
Graphique 17 :	La population immigrée et émigrée âgée de plus de 15 ans avec un niveau supérieur d'éducation dans les pays de l'OCDE en milliers)	p. 338

Tableaux

Tableau 60a :	Répartition des étudiants sortants de l'Université de Bristol, de l'Université de Provence et de l'université de Turin, selon le nombre de voyages planifiées -2004-2005- (en pourcentage)	p. 289
Tableau 60b :	Types de voyages planifiés par les étudiants Erasmus sortants de l'Université de Bristol, de l'Université de Provence et de l'université de Turin -2004-2005- (en pourcentage)	p. 289
Tableau 61 :	Probabilités d'emploi des jeunes âgés de 16 à 29 ans, sortis de l'école <i>un an auparavant</i> , -1996- (en pourcentages)	p. 304

Tableau 62 :	Sortants de l'enseignement supérieur par mode d'entrée sur le marché du travail en 2004-05 (effectifs et pourcentages)	p. 314
Tableau 63 :	Sortants de l'enseignement supérieur par mode d'entrée sur le marché du travail en 2004-2005 (en pourcentage)	p. 315
Tableau 64 :	Les projets scolaires et professionnels des étudiants ERASMUS-2004-2005-(en pourcentage)	p. 322

Introduzione

Per riprendere un'espressione utilizzata dall'Agenzia Europa-Educazione-Formazione Francia del 2 marzo 2007¹, il programma Erasmus sarebbe "popolare" e gli studenti "unanimi" su un'esperienza "formidabile". Tuttavia, spontanea quanto istituzionalizzata, la mobilità geografica degli studenti ha motivi, contorni, periodi e opportunità variabili. Nell'ambito di un insegnamento universitario sempre più eterogeneo in cui i motivi dei protagonisti sembrano essere, prima di tutto, il risultato di scelte personali, la questione della mobilità di studenti e laureati non sarebbe forse da ricondurre anche e ancora a logiche sociali e politiche? In altre parole, in che misura le qualità individuali² degli studenti migranti, sono dipendenti da caratteristiche scolastiche e sociali? Cosa può apportare l'incremento delle possibilità di studi in un contesto straniero e la sua istituzionalizzazione nell'ambito dell'evoluzione e dell'organizzazione universitaria in Europa?

Da un punto di vista sociologico, il nostro oggetto di studio permette di osservare l'evoluzione delle istituzioni universitarie e interroga questo nuovo movimento che agglomera e fraziona il « collettivo studentesco ». Il programma Erasmus porta ad interessarsi al processo in atto nei vari percorsi universitari. Si può parlare, come sottolinea Georges Felouzis³, di dispersione dell'Università e di smembramento dell'istituzione? In altri termini, ci interrogheremo sull'istituzionalizzazione della mobilità studentesca a partire dal reclutamento sociale, dalla selezione, in quanto percorsi di formazione. Il tema centrale di questa tesi è quello di analizzare le conseguenze causate da una 'selezione diversificata' dei percorsi di studio e da una stratificazione sociale dei sistemi d'insegnamento universitario europei. Per questo abbiamo scelto di osservare il fenomeno partendo dallo studio di un programma di scambio, analizzato da tre angolazioni precise: la sua selettività, le pratiche che esso genera e « l'integrazione » degli studenti che esso favorisce. Il nostro lavoro d'indagine e di stesura è stato strutturato in funzione di questi tre assi, ed è stato oggetto, in una prospettiva analitica, di un lavoro di descrizione a livello generale e di confronto internazionale.

¹ Comunicato stampa dell'agenzia Europa-Educazione-Formazione Francia, Bordeaux, 2 marzo 2007. <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus-20ans.php>.

² La figura dominante dello studente migrante, dallo spirito bohème, alla ricerca della propria identità giovanile è stata ampiamente diffusa nel film de Cédric Klapisch: « L'auberge espagnole ».

³ FELOUZIS (G), *La condition étudiante, sociologie des étudiants et de l'université*, PUF, 2001

Gli assi di analisi: selezione / esperienza/ socializzazione

Il primo asse è quello della selezione, della formazione di una gerarchia sociale e scolastica in Europa. Esamineremo la crescita quantitativa della mobilità e dell'orientamento dei flussi studenteschi. Al fine di comprendere meglio i processi di selezione degli studenti mobili presso le istituzioni universitarie, ci soffermeremo sul concetto di mobilità accademica istituzionalizzata rispetto alle modifiche riguardanti la natura dei flussi migratori tradizionali e delle destinazioni prescelte. La mobilità studentesca istituzionalizzata contribuisce a innovazioni significative o si situa nella continuità dei flussi tradizionali? In altri termini, sono le logiche che governano la selezione dei candidati, la scelta della loro destinazione straniera ad essere studiate nella prima parte di questa tesi. Vedremo così come si crea l'offerta di mobilità nell'ambito delle università, chi sono coloro che postulano e chi quelli selezionati in base ai diversi paesi, alle discipline e alle destinazioni.

Le pratiche e le rappresentazioni, l'esperienza degli studenti Erasmus all'estero costituiscono il secondo asse di analisi del programma. Lo studio comparativo qui proposto, permette di fare la differenza tra ciò che riguarda la migrazione in senso lato e ciò che invece è proprio ad un gruppo specifico, in questo caso di studenti selezionati e relativamente privilegiati. Al di là di un discorso psicologizzante dello studente alla ricerca di se stesso attraverso l'incontro degli altri, quali sono le pratiche degli studenti Erasmus all'estero? Contrariamente ad un'idea comunemente diffusa, è alquanto difficile generalizzare. L'esperienza Erasmus non va coniugata al singolare. Lo studente mobile costruisce attraverso delle strategie ben precise un percorso, dei legami tra un'esperienza accademica, un'esperienza di vita quotidiana e un'esperienza turistica che, una volta messe in relazione al contesto socio-economico del proprio paese d'appartenenza, acquistano un senso completo.

Infine, il terzo asse è quello dell'evoluzione dei processi di socializzazione secondari derivanti da nuove politiche d'educazione e da nuove forme migratorie in Europa. Si cercherà di comprendere, al di là delle questioni di orientamento, come l'esperienza vissuta dagli studenti Erasmus, ha cambiato o meno il loro modo di pensare, di sentire e di agire. Che cosa fanno una volta ritornati nel proprio paese? Quali rappresentazioni veicolano?

Questo tipo di mobilità ne comporta altri (sociale e/o geografica) ? Abbiamo visto in che modo, dopo una certa permanenza nel paese ospitante o con la proliferazione di soggiorni all'estero, questa migrazione inizialmente frutto di una scelta, potrà essere vissuta come imposta da costrizioni esogene. Tenteremo, quindi, di articolare i risultati delle nostre analisi con altri studi, al fine di sviluppare riflessioni più concettuali o teoriche sulle migrazioni e sullo sviluppo economico e sociale in Europa.

L'approccio e le tecniche d'indagine utilizzate

Per poter rispondere alle domande che sono al centro della nostra problematica, abbiamo condotto una ricerca comparativa internazionale attraverso studi di casi, paragonando diversi paesi appartenenti ad aree geografiche diverse (dall'Europa mediterranea all'Europa del nord, passando per l'Europa continentale) le cui tradizioni migratorie e accademiche variano considerevolmente. La scelta dei paesi è stata determinata dalla differenziazione che si può fare tra paesi « esportatori » e paesi « importatori » in materia di scambio e di mobilità. La scelta delle istituzioni per lo studio dei casi è consistita nel predefinire tratti comuni per ridurre il numero di digressioni al momento del confronto. Per questo motivo abbiamo scelto università pluridisciplinari in grandi città di provincia, tutte più o meno delle stesse dimensioni. L'utilizzo simultaneo di diversi metodi di osservazione, ci ha permesso di evitare ciò che nel mondo anglosassone viene chiamato « *the tunnel vision* ». Ogni metodo rivela degli aspetti e parte diverse dalla realtà sociale. Per esempio l'osservazione mostra i comportamenti, ma non i loro motivi.

I questionari

Sono gli studenti « uscenti » dalle tre università, che hanno partecipato al programma Erasmus nel 2004-2005, che sono stati interrogati al loro ritorno nell'istituzione d'origine. Alcuni dati sono stati confrontati con le statistiche delle università o con quelle delle istituzioni nazionali e internazionali. Ma altri, più specifici, riguardanti per l'appunto i percorsi migratori anteriori degli studenti, non sono sistematicamente raccolti in indagini esaustive. Per questo motivo abbiamo creato anche un questionario per una popolazione « testimone ». È stato distribuito alla fine delle lezioni e all'entrata delle biblioteche nelle tre università durante i diversi soggiorni di ricerca. Abbiamo trattato statisticamente, con SAS, 758 questionari.

Le interviste

L'indagine diretta è stata fatta in parte attraverso interviste semi-direttive, incitando gli studenti a parlare del loro percorso nel periodo successivo all'esperienza Erasmus, e i professori delle loro pratiche selettive, pedagogiche e valutative. È attraverso tali interviste che abbiamo tentato di restituire una certa dimensione individuale e soggettiva e che abbiamo tentato di presentare le tappe degli itinerari scolastici, familiari, residenziali degli studenti Erasmus. A più riprese, abbiamo anche fatto appello ad osservatori privilegiati per i tre paesi. Le conversazioni e interazioni che abbiamo avuto con loro in maniera ricorrente, hanno permesso di tracciare un quadro che ci ha dato la possibilità di rimettere in discussione le nostre concezioni di ricercatori in Scienze Umane, di una regione del sud-est della Francia.

L'osservazione : una raccolta sistematica

Per ognuno dei nostri terreni d'indagine, abbiamo tenuto una sorta di « diario di bordo » in cui erano annotate minuziosamente le nostre procedure, le riflessioni dei diversi attori, ma anche le nostre impressioni e reazioni. Un certo numero d'ipotesi di ricerca o di assi sono stati oggetto di una verifica, poi di una revisione, in funzione della procedura d'indagine qualitativa, definita comunemente, osservazione diretta.

L'utilizzo dei dati secondari d'indagine

Abbiamo più volte fatto appello a dati anteriori, stabiliti da organismi di statistica nazionali, internazionali, ma anche, a cifre derivanti da indagini sociologiche più locali. Il vantaggio della mobilità attraverso il programma ERASMUS, da un punto di vista empirico e analitico, è che quest'ultima può essere quantificata grazie alle Agenzie Nazionali SOCRATES e ai servizi delle relazioni internazionali delle università che registrano l'insieme degli « entranti » e degli « uscenti » sistematicamente ogni anno dalla creazione del programma (1987).

Per riassumere, potremmo dire che l'oggetto della nostra tesi è la questione del nuovo contesto di studi, creato dalla mobilità istituzionalizzata e le sue conseguenze più o meno dirette. Tutto ciò allo scopo di fornire un contributo alla ricerca sulla condizione studentesca in Europa e sulla crescente complessità delle strutture dell'insegnamento universitario europeo.

Abbiamo iniziato le ricerche nel 2003 per il DEA, con una prima indagine fatta attraverso interviste semi-direttive con studenti che avevano già partecipato all'Erasmus, provenienti da università di Provenza e del Mediterraneo.

L'indagine con supporto di questionari e osservazione nel 2004 e 2005

Abbiamo indirizzato il questionario a diverse categorie di informatori:

- studenti Erasmus,
- responsabili insegnanti-ricercatori del programma,
- responsabili amministrativi delle università

Abbiamo trattato e analizzato :

- **758 questionari**, (stesura di 3 tabelle di codici di più di 170 variabili ognuna, comprendenti modalità numeriche e inserzioni dei dati su Excel : 6 pagine Excel da A a FS -variabili in linea - per il numero di persone citate nella colonna).

	Popolazione « Erasmus »	Popolazione « testimone »	Totale
Università di Provenza	155	105	260
Università di Torino	127	153	280
Università di Bristol	82	136	218
Totale	364	394	758

- **58 interviste** (analisi di ogni intervista + analisi tematica + analisi lessicale mediante HYPERBASE).

Il campione stratificato ha tenuto conto della variabilità sociologica delle categorie.

	Interviste con studenti Erasmus	Interviste con responsabili Erasmus	Interviste con responsabili degli SRI	Totale
Università di Provenza	16	5	2	23
Università di Torino	12	5	1	18
Università di Bristol	9	7	1	17
Totale	37	17	4	58

Parte 1

Il programma Erasmus nella diversificazione dei percorsi di studio

Capitolo 1

Dallo sviluppo delle mobilità ai fenomeni di affinità selettiva

In questo capitolo analizziamo in quale misura la mobilità studentesca in Europa si è sviluppata e si distingue o meno dai flussi migratori tradizionali. Inseguito discutiamo delle caratteristiche del programma Erasmus, programma di scambio, la cui reciprocità non è sempre assicurata. Vediamo che spesso si urta ad interessi economici ed istituzionali divergenti secondo la struttura e il carattere selettivo dei sistemi d'insegnamento universitario dei paesi partecipanti.

1.1 La mobilità studentesca : crescita, squilibrio e diversificazione dell'offerta

Le popolazioni mobili esportano forme di legittimità e di normatività variabili e diversificate. Non tutti i gruppi sociali sono uguali per quanto riguarda l'accesso alla mobilità, né possiedono la stessa competenza nel gestirla. Per questo motivo, la mobilità internazionale studentesca costituisce un elemento particolare delle migrazioni internazionali, direttamente inserita nell' « economia del sapere », con caratteristiche ben precise (effettivo ridotto, giovane, mobilità restrittiva, selezione, promossa, ma elemento volontario). Questa migrazione sembra essere sempre più una sfida piuttosto che una costrizione, un « obbligo che l'individuo si crea rispetto a se stesso all'ambiente che lo circonda »⁴. Se si desidera analizzare la migrazione nella sua eterogeneità, è necessario stabilire criteri (temporali e non-temporali). Esistono, infatti, due grandi tipi di mobilità studentesca, che non hanno la stessa storia, né gli stessi candidati, e che sono stati vissuti diversamente dai singoli individui :

- La mobilità « spontanea »
- La mobilità « organizzata » o « istituzionalizzata ».

⁴ DE GOURCY (C), *L'autonomie dans la migration. Réflexion autour d'une énigme*, pagina 8

La mobilità studentesca spontanea concerne gli studenti che hanno scelto « individualmente » d'isciversi ad un'università che non si trova nel loro paese d'origine, senza convenzioni intergovernative o qualunque altro supporto istituzionale finanziario. Ci limiteremo a dire che tale mobilità sfugge ad ogni sorta di istituzionalizzazione, strutturazione da parte delle autorità o delle università. La mobilità studentesca « organizzata » o « istituzionalizzata » può essere definita come una mobilità in corso di studio, tenendo conto anche di quella mobilità supportata dai programmi comunitari. Gli scambi universitari internazionali si effettuano tra organizzazioni sulla base di contratti, in relazione e includono una certa reciprocità, anche se questa è talvolta differita. Ci interesseremo qui unicamente alla mobilità intra-europea degli studenti, ma esistono anche dei programmi di scambio con paesi non-europei come il Canada o gli Stati-Uniti. Questa mobilità può essere definita « a breve termine », perché a differenza della mobilità spontanea che ingloba gli studenti che hanno scelto di fare un cursus completo all'estero e che porta ad una laurea, la mobilità organizzata si svolge su un periodo che non può superare i nove mesi, inclusa nel percorso di studi del paese d'origine. In altri termini, a meno che non si tratti di percorsi di studio integrati, lo studente ottiene la laurea della sua università d'origine, e non quella dell'università ospitante.

La mobilità studentesca : genesi ed evoluzione dei flussi

La storia della mobilità studentesca in Europa coincide da tempo con quella degli squilibri migratori tra istituzioni diversamente internazionali. Se si accetta di dare al termine università lo stesso senso che gli conferiscono Christophe Charle e Jacques Verger⁵, è nel tredicesimo secolo che nascono le prime istituzioni legate alla civilizzazione occidentale, nate in Italia, in Francia e in Inghilterra. Da qui l'interesse di confrontare questi paesi in materia di migrazione studentesca. Durante il Rinascimento, le università di questi paesi costituiscono il fulcro della vita intellettuale e diventano istituzioni europee. Ma tale mobilità si inaridirà poco a poco a partire dalla metà del diciottesimo secolo, quando l'Europa conobbe la costituzione e la consolidazione degli Stati-nazioni. Il periodo che va dal 1860 al 1940 fu quello della diversificazione, dell'espansione e della carattere professionale dell'università.

⁵ CHARLE (C), VERGER (J), *Histoire des universités*, PUF, 1994. Questi danno alla parola università il senso relativamente preciso di « comunità (più o meno) autonome di docenti e di studenti riuniti per assicurare a un livello superiore l'insegnamento di un certo numero di discipline » Pagina 3.

L'Europa universitaria dell'inizio del ventesimo secolo è meno univoca di quella del Rinascimento. Nel trattato di Roma del 1957, per esempio, non si fa menzione ad alcun articolo relativo all'educazione. Il periodo della cooperazione e della mobilità accademica internazionale, nasce solo a partire dagli anni 1980, con i programmi di scambio della comunità europea.

L'istituzionalizzazione della mobilità di fronte agli squilibri migratori

Al momento della nostra indagine, ERASMUS non era che una parte del programma SOCRATES II consacrata all'insegnamento universitario del programma. Dal primo gennaio 2007, i programmi Leonardo II e Socrates II sono stati sostituiti da un programma unico – il « Programma europeo di educazione e di formazione continua », che durerà dal 2007 al 2013. La mobilità comincia, infatti, ad essere concepita come strumento per la costruzione Europea e mezzo per equilibrare il rapporto tra l'offerta e la domanda di lavoro per accompagnare i cambiamenti e restare competitivi nell'ambito dell'economia mondializzata. Gli Stati che compongono l'Unione Europea sono ben lontani dall'essere uguali in termini di migrazione e di mercato del lavoro. Quali conseguenze possono avere, quindi, tali squilibri migratori e economici esistenti nel programma Erasmus ?

La ricostruzione europea del dopo guerra ha operato in alcuni paesi europei, soprattutto quelli dell'area mediterranea, (tra cui l'Italia) che esportarono molta mano d'opera e in altri che, come la Repubblica Federale di Germania, la Francia, il Belgio e la Svizzera furono essenzialmente terre d'accoglienza. Questa emigrazione era principalmente composta da una mano d'opera poco qualificata e agricola, indirizzata verso il settore industriale. Ma alla fine degli anni sessanta i paesi mediterranei fino a quel momento paesi d'emigrazione si trasformano, poco a poco, in paesi d'immigrazione e /o in paesi di prima accoglienza in Europa. A partire dagli anni ottanta si assiste ad un costante aumento e ad una progressiva complessità della quantità e della composizione sociale dei flussi. La migrazione internazionale « spontanea » studentesca è in aumento, ma sempre orientata verso i paesi « ricchi », che preferiscono un'« immigrazione scelta ». In Italia, Enrico Pugliese⁶ insiste sull'alto livello di qualificazione degli emigrati a partire dagli anni 1980. Le nazioni europee non evolvono allo stesso modo, né tanto meno hanno gli stessi orientamenti. Le istituzioni europee d'insegnamento universitario che accolgono la maggior parte degli studenti stranieri sono le università tedesche, francesi e inglesi. La

⁶ Op. cit, PUGLIESE (E), pagina 36.

mobilità istituzionalizzata del programma Erasmus seguirebbe gli stessi canali dei tipi di migrazioni evocati precedentemente?

Il programma Erasmus : la réciprocità degli scambi in questione

Secondo i media lo studente Erasmus sarebbe mosso da un desiderio di scoprire l'Europa, gli altri e se stesso. Le statistiche sul programma Erasmus ci permettono di allontanarci da questa immagine romantica, frutto di un processo psicologizzante della società contemporanea. In un mondo occidentale in cui l'inglese, lo spagnolo, e il francese sono tra le lingue più parlate, tali paesi sono anche quelli che attirano il più grande numero di studenti Erasmus. La Spagna registra da qualche anno uno squilibrio tra studenti uscenti e entranti, divenendo essenzialmente un paese « importatore ». Ma al di là di un fenomeno di moda, interessarsi alle destinazioni maggiormente scelte dagli studenti Erasmus, ci informa sulla permanenza di alcune logiche sociali ed economiche nelle scelte fatte. L'Inghilterra accoglieva 16 627 studenti Erasmus nel 2003-2004, ma solo 7539 studenti britannici partecipavano agli scambi Erasmus. Anche se in Italia il numero di studenti entranti aumenta, questo paese si caratterizza per essere un paese essenzialmente « esportatore ». La Francia sembra riuscire a mantenere un certo equilibrio.

Un programma che si scontra con interessi economici e istituzionali

Pare che questo programma si scontri con le divergenze d'interessi socio-economici di alcune istituzioni. Poiché il posto delle università nell'ambito dell'insegnamento universitario e rispetto alle istanze decisionali di Stato, differisce da un paese all'altro.

Dagli studi superiori alla mobilità studentesca potenziale

Esistono grandi disparità nell'organizzazione dei sistemi educativi dei tre paesi per quanto riguarda la transizione tra l'insegnamento secondario e universitario in particolare. Esiste di fatto una selezione scolastica in questi tre paesi, ma tale processo si manifesta in maniera diversa. In Francia la selezione all'università sembra realizzarsi in maniera più continua e lenta. Lo stesso vale per l'Italia dove gli abbandoni e il fenomeno di ritardo negli studi sono elementi emblematici e da tempo deplorati dagli osservatori del sistema universitario.

Per riassumere, in rapporto ai dati forniti dall'OCDE, possiamo dire che le differenze fondamentali tra l'organizzazione dei sistemi educativi inglesi, francesi e italiani si trovano a tre livelli diversi: il primo riguarda l'accesso all'università, il secondo, le possibilità di ottenere vari diplomi nazionali conferiti dall'università e, l'ultimo il tempo impiegato per il loro conseguimento.

Gli studenti francesi si muovono in un sistema d'insegnamento massificato ma duplice. Gli studenti italiani si orientano in massa verso le università, che detengono una sorta di monopolio e aprono le loro porte a tutti coloro che hanno conseguito la *maturità*. Nonostante il ritardo negli studi (*studenti fuori corso*) e gli abbandoni siano molto frequenti. Per quanto riguarda gli studenti britannici, questi si spostano nell'ambito di un sistema universitario apertamente gerarchico, selettivo ed elitario. Le tasse di iscrizione sono spesso molto elevate, ma l'inserimento professionale degli studenti ne risulta facilitato. Questi diversi contesti di studio influenzano le scelte e i comportamenti degli studenti Erasmus prima, durante e dopo il loro soggiorno all'estero.

Un programma che riproduce le affinità selettive

Se prendiamo in considerazione le statistiche nazionali e l'evoluzione delle dieci tra le destinazioni più scelte dagli studenti Erasmus francesi ed italiani, constatiamo uno stesso calo a partire dal 1998-1999 degli studenti entranti nel Regno-Unito. Gli studenti Erasmus sono selezionati e pagano le tasse d'iscrizione delle loro università d'origine. Di conseguenza, utilizzano diversi servizi delle università britanniche senza contribuire al loro finanziamento. Al contrario, « reclutare » degli stranieri extra-europei (*overseas students*) è una strategia sempre più « redditizia » per gli atenei britannici che la praticano, ancora alquanto elitari. Ciò permette di controllare il reclutamento degli studenti e soprattutto di aumentare notevolmente le loro entrate (uno studente straniero paga tasse d'iscrizione nettamente superiori rispetto ad uno studente britannico). Questo tipo di finanziamento delle università britanniche, provocando la diminuzione del numero di partenariati, ha come effetto, il rafforzamento delle affinità selettive tra i diversi istituti universitari europei.

In Italia, gli stabilimenti che possiedono la più elevata percentuale di laureati ERASMUS (universitario al 10%) si trovano a nord di Roma. In Francia l'università che ha accolto gli studenti della massificazione scolastica, ha beneficiato ben poco dell'apertura verso il

panorama internazionale, se confrontata alle Grandi Scuole. In Inghilterra le vecchie università « gregoriane » hanno mantenuto contratti con un numero relativamente ridotto di istituzioni europee, anch'esse antiche e prestigiose, diversamente dalle università nate dalla massificazione scolastica (il « *red brick universities* »). Dire che gli studenti italiani o francesi hanno una netta preferenza per la Spagna, limitandosi ad osservare i dati della mobilità reale sarebbe, quindi, ignorare la mobilità potenziale ed il suo significato.

Dal potenziale al reale : procedure locali di selezione

La mobilità istituzionalizzata intra-europea reale, oggetto del nostro interesse, rappresenta solo una minoranza statistica. Poco più dell'1% degli studenti europei partecipa a questo programma, anche se, come già visto, questo dato varia da paese a paese. Resta il fatto che tutti coloro che esprimono il desiderio di partire non lo fanno di fatto e che esiste, quindi, un processo di selezione e/o autoselezione che non ci è dato conoscere. Abbiamo così osservato come si opera la selezione degli studenti Erasmus nell'ambito dei diversi dipartimenti o facoltà, a partire dall'indagine diretta fatta nelle tre università scelte per lo studio del caso. Tali si presentano le differenze essenziali tra gli atenei, essi stessi prodotto delle configurazioni e dei modi di organizzazione universitaria ereditati da altri atenei; elementi questi che si ripercuotono sulla morfologia sociale di tale popolazione. In Francia, la « selezione » è spesso formalizzata. La valutazione viene lasciata al responsabile Erasmus del dipartimento. In Italia, invece, essa è stabilita sulla base di un concorso (*il bando*), con relativa pubblicazione ufficiale di graduatorie. In Inghilterra, la scelta degli studi all'estero è ampiamente anticipata e legata alle scelte fatte al momento dell'iscrizione all'università. Dopo aver sottolineato questi aspetti organizzativi e burocratici del processo di selezione scolastica, ci siamo interessati allo studio del processo di selezione sociale ad esso legato.

Capitolo 2

Chi sono gli studenti Erasmus ?

In questo capitolo abbiamo sottolineato che l'offerta di mobilità si è diversificata, ma poco intensificata. Chi sono, dunque, coloro che hanno beneficiato di questa forma di mobilità istituzionalizzata? Quali « proprietà » nuove e vecchie caratterizzano la popolazione degli studenti Erasmus ?

2.1 Morfologia sociale della popolazione studentesca « Erasmus »

2.1.1 Una ripartizione disciplinare non egalitaria

L'esistenza di una forte disuguaglianza nella distribuzione dei posti è una delle prime caratteristiche che merita di essere analizzata. I dati riguardanti la ripartizione per l'insieme dei paesi partecipanti ci informa che i maggiori beneficiari degli scambi sono senza dubbio gli studenti iscritti nelle discipline di gestione delle imprese, « business », seguiti, con poco scarto, dagli studenti in lingue. Tuttavia esistono divergenze tra i diversi paesi per quanto riguarda il peso rispettivo delle diverse facoltà. Al di là delle questioni di definizioni e di analisi, interessarsi ai tali dati, ci permette di minimizzare, di relativizzare il peso degli studenti di lingue in Francia e in Italia e di constatare l'emergere, in maniera sempre più significativa, di certe formazioni selettive.

2.1.2 Un programma al femminile ?

Una seconda caratteristica va sottolineata, come nel resto della popolazione studentesca : le donne sono ormai maggioritarie. 59% degli studenti ERASMUS sono donne. I dati della commissione europea, rinviano alle evoluzioni constatate in questi ultimi anni nell'insegnamento universitario in Europa. Tuttavia, abbiamo osservato che il fatto di essere donna non aumenta la propensione a partire all'estero. Un più elevato tasso di partenze femminili è spiegato dalle scelte di studi verso le quali le donne si orientano.

2.1.3 Una popolazione giovane dai percorsi scolastici spesso rapidi

Infine abbiamo osservato un certo legame tra le età, livello di studi e disponibilità nel partire, che sembra sempre più marcata man mano che ci avviamo verso il sud, dove

persiste una visione anticipata del tempo che sembra distinguere gli studenti Erasmus dai loro omologhi sedentari. In Italia e in Francia, infatti, si nota che gli studenti Erasmus che sono più « puntuali » all'entrata all'università rispetto ai loro colleghi sedentari, hanno frequentato di più gli indirizzi dell'insegnamento generale universitario (liceo in Italia). Nel paragrafo seguente notiamo anche che la selezione scolastica si unisce ad una certa selezione sociale.

2.1.4 Democratizzazione della mobilità studentesca o massificazione?

In questo paragrafo criticiamo le interpretazioni fatte da certi autori d'indagini comparative, che si basano su stime fatte dagli studenti stessi sui redditi dei propri genitori, per valutare in che misura l'istituzionalizzazione della mobilità ne permette la « democratizzazione ». I risultati della nostra indagine mostrano una sovrarappresentazione significativa delle categorie sociali avvantaggiate tra gli studenti Erasmus. Ciò emerge in maniera ancor più netta quando si tratta di discipline in cui le lingue non fanno parte degli insegnamenti obbligatori. Oltre alle lauree precise possedute dai due genitori, importante è, nel caso degli studenti Erasmus, soprattutto il volume totale d'istruzione da essi rappresentato. Possiamo, quindi, chiederci se tali aspetti, che non sono da sottovalutare, giocano un ruolo essenziale, anche se in maniera indiretta, nel processo di apprendimento dell'internazionale, in un processo di *socializzazione* ben precisa, come quello della mobilità degli individui nel corso della loro esistenza ?

2.2 Erasmus : Uno strumento di distinzione in un'università massificata

I dati che abbiamo aggiornato, sembrano orientarci verso un senso di disuguaglianza di riuscita scolastica e sociale sempre più crescente tra i vari gruppi presenti nelle università, mediante una crescente diversificazione dei percorsi. L'Erasmus sarebbe allora uno strumento di distinzione sul quale tutti gli studenti Erasmus europei investono gli stessi desideri, indipendentemente dalla loro provenienza geografica e sociale? Per rispondere a questa domanda e per misurarsi davvero con una certa predisposizione alla mobilità, le statistiche sono state accompagnate da un'analisi delle aspirazioni e del passato migratorio anteriore al soggiorno, che gli studenti esprimono. Vedremo così che a genitori strateghi corrispondono figli garanti di una certa continuità.

2.2.1 Studenti sempre più strateghi e studiosi piuttosto che *bohème*

Il nostro studio ci mostra che gli studenti Erasmus s'investivano molto nei loro studi prima della partenza in Erasmus. Tuttavia emergono differenze tra i paesi, le discipline e le destinazioni scelte. Mentre lo studente Erasmus francese sembra volersi distinguere in un'università massificata, lo studente Erasmus inglese considera quest'esperienza più come un viaggio iniziatico, proprio come colui che ha dato il nome al programma, Erasmo da Rotterdam. Quanto allo studente Erasmus italiano, il suo obiettivo consiste, soprattutto quando si orienta verso nord, nel sottrarsi ad un difficile inserimento. Tali ideali-tipo sono meramente indicativi. Traducono la diversità culturale degli usi sociali di un dispositivo, le variazioni in base ai differenti contesti istituzionali, politici ed economici dei paesi di appartenenza. Differenziare la popolazione degli studenti Erasmus in base alla destinazione scelta, ci permette allo stesso tempo di osservare che la migrazione verso il nord, il sud o l'est dell'Europa, è privilegiata o se, al contrario, accettare un posto di seconda scelta, ha un reale senso sociale. Gli studenti Erasmus provenienti da ceti privilegiati conoscono bene i criteri di « qualità » degli « standard internazionali ».

2.2.2 Competenze migratorie

Gli studenti Erasmus sembrano anche avere una certa attitudine alla mobilità perché i loro genitori appartengono spesso a ceti sociali in cui i viaggi e/o gli spostamenti su scala geografica sono frequenti. Ci siamo soffermati, qui, sull'« eredità immateriale »⁷ trasmessa durante l'infanzia. L'analisi dei discorsi degli studenti, permette di confermare che l'appartenenza sociale si rivela essere un fattore di mobilità determinante a vari titoli, di cui uno da non sottovalutare: essa determina in parte la « competenza migratoria » dello studente. È in famiglia che si fanno le prime esperienze internazionali, linguistiche in particolare. Il rapporto specifico con la mobilità e con le culture straniere prodotto dal cosmopolitismo dell'ambiente d'origine, è emerso in maniera particolare e netta in certi discorsi. Abbiamo anche osservato che la scelta della lingua all'entrata nel secondo ciclo di studi, per gli studenti Erasmus è un forte indicatore della specificità educativa degli studenti mobili. Questi svelano strategie parentali, come la precocità dello sviluppo che alcuni hanno realizzato prima o appena entrati Università. Siamo ben lontani da scelte fatte in maniera casuale.

⁷ Secondo i termini utilizzati da De Gourcy. GOURCY (de), L'autonomie dans la migration. Réflexion autour d'une énigme, PUF

Capitolo 3

Luoghi e pratiche di accoglienza degli studenti Erasmus all'estero

Qual è la situazione concreta di scambio al momento del soggiorno Erasmus ? Pensiamo, prima di tutto, che le ricerche in psicologia sociale sugli scambi non tengano conto del fatto, difficile da definire, che lo studente che effettua lo scambio si trova, al momento del suo arrivo all'università ospitante, nella *posizione di straniero* rispetto alla società che lo riceve. Inseguito, constatiamo che pochi studi si preoccupano di analizzare con chi gli studenti prendono realmente contatto. Li esamineremo in modo sistematico: forme e modi di ospitalità dei paesi ospitanti, orientamenti della socievolezza e pratiche degli studenti Erasmus all'estero.

3.1 L'importanza dei luoghi e la loro ospitalità

Comprendere il contesto degli incontri, la soddisfazione e il vissuto degli studenti Erasmus nei paesi ospitanti, richiede un'analisi delle forme di ospitalità, di accettazione. Forme che sono materializzate dallo spazio universitario, ma che possono essere apprese anche mediante i vari modi di residenza degli studenti Erasmus e di quelli autoctoni. Esistono a tale proposito differenze importanti tra i paesi europei in grado di influenzare le pratiche e le rappresentazioni degli studenti Erasmus.

3.1.1 L'ospitalità istituzionalizzata dell'insegnamento universitario britannico

Abbiamo osservato che nel Regno Unito esiste un tipo di ospitalità lasciata alla buona fede degli organismi e dei servizi universitari di cui gli studenti non fanno parte, se non in quanto aderenti ad associazioni studentesche cristiane. Nelle università sembra esistere una deviazione verso fenomeni di strumentalizzazione e d'istituzionalizzazione dell'ospitalità. Ad un certo inquadramento che gli studenti Erasmus sembrano apprezzare, si oppone una critica dell'accettazione di una società che si chiude e crea « stranieri vicini ».

3.1.2 L'esercizio dell'ospitalità dei « latini »

Nei discorsi degli studenti, si distingue un'altra forma di ospitalità molto diversa dalla precedente : è quella, originale, dell'obbligo liberamente consentito da alcuni cittadini dei paesi ospitanti. L'ospitalità, così com'è stata descritta in Inghilterra, per trovarsi in condizioni ottimali, presuppone strumenti, spazi, un'organizzazione efficiente, che non sempre è tale nei paesi latini, o addirittura inesistente. Gli studenti Erasmus accolti in certi paesi del sud dell'Europa ci dicono di essersi trovati di fronte ad individui (siano essi studenti o personale amministrativo) che si sono serviti della loro libertà personale per compensare l'inefficienza dei servizi destinati agli stranieri. Il senso dell'ospitalità va collegato a molteplici fonti, più o meno strutturali o congiunturali, sociali o economiche, sebbene spesso gli individui la colleghino ad una certa « natura », ad un particolare temperamento.

3.1.3 Un modello di ospitalità cosmopolita in Francia

Più o meno simile all'Inghilterra, per quanto riguarda certi servizi che facilitano l'integrazione degli studenti Erasmus, le forme di ospitalità nell'università francese lasciano agli individui margini d'azione più ampi nel contatto con l'Altro. Come in Inghilterra, gli studenti Erasmus sono spesso alloggiati in residenze universitarie, ma queste riuniscono spesso un gran numero di studenti, un vantaggio che permette di rendere l'incontro con gli autoctoni meno « brutale », perché condividono con gli Erasmus lo statuto *di straniero e di studente*. L'università francese è meno strutturante e ciò si riflette per l'appunto sulla natura degli alloggi degli studenti.

3.2 Modi di residenza : Parentesi o indipendenza residenziale definitiva ?

Le relazioni amichevoli (nelle varie frequenze e modalità) dipendono in gran parte dalla natura dell'alloggio, che portano a varie manifestazioni di solidarietà. Per questa ragione ci siamo interessati agli alloggi degli studenti prima e durante il loro soggiorno all'estero.

3.2.1 La partenza dal nucleo familiare: tempi e situazioni variabili in Europa

Gli studi statistici e sociologici inglesi esistenti a tale proposito, come abbiamo visto, descrivono uno stile molto particolare di coabitazione di studenti di università inglesi « vecchie » e prestigiose, derivato dal modello tradizionale, poco alterato dalla massificazione scolastica. La coabitazione è precoce e costitutiva dell'esperienza studentesca. In Francia, i giovani passano spesso attraverso diversi stadi progressivi non lineari, che sono più differenziati in base all'origine sociale e al sesso. La coabitazione, ma anche la convivenza in coppia sono fenomeni tardivi in Italia. Abitare e vivere soli è poco diffuso tra gli studenti italiani. Le affittanze condivise sono le più ricercate. All'estero invece, gli studenti Erasmus francesi e italiani vivono soprattutto in appartamenti o campus universitari, come tutti i loro colleghi europei. Quale legame possiamo allora stabilire tra l'habitat, l'indipendenza residenziale e la soddisfazione degli studenti Erasmus ?

3.2.2 Indipendenza residenziale e « soddisfazione » degli studenti Erasmus

Lo studente Erasmus proprio per il fatto che si sposta, si allontana, se distingue dalla massa. Questo soggiorno non obbligatorio è una sfida, alla quale corrisponde la grande soddisfazione di essere riusciti a superare le proprie apprensioni, a realizzarsi, ad emanciparsi. In Italia, certi sociologi hanno creato, dal 1988, il sintagma «*famiglia lunga*»⁸ per caratterizzare la dipendenza prolungata tra le generazioni. In effetti seppur la progressione della convivenza intergenerazionale sia un fenomeno conosciuto anche in Francia e in maniera meno forte in Inghilterra⁹, la permanenza dei giovani al domicilio dei genitori è nettamente più diffusa in Italia, compresi gli studenti. A questo punto si può capire meglio perché proprio scendendo verso il sud dell'Europa, gli studenti Erasmus, sono tanto più entusiasti riguardo l'esperienza vissuta all'estero. Il fatto di essersi allontanati da certi modelli di relazioni intergenerazionali e di stabilità, unito ad una valorizzazione dei poteri pubblici di questo tipo mobilità, tende a far dimenticare agli studenti Erasmus le difficoltà associate al loro spostamento. Ma tale entusiasmo, va anche messo in relazione con il passato migratorio dello studente, cosa che riduce o accresce considerevolmente le difficoltà di adattamento. Se l'esperienza passata è stata intensa, la « soddisfazione » degli studenti è vissuta in maniera meno euforica, rispetto ad un'intensità minima se l'esperienza ha avuto un'intensità minore.

⁸ DONATI (P) (eds), La famiglia « lunga » del giovane adulto, In *Studi interdisciplinari sulla famiglia, Vita e Pensiero*, 1988, n° 7

⁹ CAVALLI (A), GALLAND (O), *Youth in Europe, Social Change in Western Europe*, pinter, London, 1995

Per capire meglio le differenze interne ai gruppi Erasmus riguardanti l'indipendenza residenziale e i legami che l'uniscono al processo di distinzione/soddisfazione, abbiamo osservato dove vivevano gli studenti Erasmus provenienti dalle università di Provenza, Torino e Bristol prima e durante il loro soggiorno.

3.2.3 Realtà residenziali diverse in base alle università

All'università di Torino, tra gli studenti che non vivevano presso i propri genitori, la maggior parte condivideva un appartamento. All'università di Provenza i de-coabitanti, preferiscono vivere da soli. Inoltre, se si osserva il ritorno al domicilio familiare, si nota una certa frequenza delle "andate e ritorno" notevole tra gli studenti torinesi e provenzali. La differenza con gli studenti di Bristol, di gran lunga più liberi dalla tutela familiare, è indiscutibile.

All'estero, tra gli studenti Erasmus che abitano nelle residenze universitarie e coloro che vivono in alloggi con altri studenti stranieri, l'esperienza Erasmus sembra essere più spesso quella di incontro internazionale, piuttosto che di scoperta della cultura locale. Essa è soprattutto immersione nel mondo studentesco, piuttosto che apertura verso un «Altro» sociale, soprattutto per gli studenti dell'università di Bristol (meno per gli studenti delle università di Provenza e di Torino).

Capitolo 4

Erasmus : un periodo moratorio ?

4.1 Un tempo di lavoro accademico negoziato e differenziato

« L'appartamento spagnolo »¹⁰, un film che racconta il soggiorno di un giovane studente Erasmus, è anche rivelatore e sintomatico dei discorsi e delle immagini riguardanti l'esperienza degli studenti Erasmus all'estero, che somiglia però, più ad un viaggio iniziatico, che ad un soggiorno di studi. Ma come già sottolineato, gli studi non rappresentano una parte marginale della vita di questi studenti, perché è proprio verso questi ultimi che si volge la loro attenzione, la loro curiosità e che si cristallizzano le loro critiche e i loro osservazioni. Osserveremo, quindi, come si svolge l'esperienza scolastica Erasmus all'estero sulla base delle varie appartenenze sociali e disciplinari degli studenti.

¹⁰ Film di Cédric Klapisch.

4.1.1 La determinazione del programma di studi : il « *Learning Agreement* »

Due elementi principali giocano un ruolo essenziale nella scelta del programma di studi precedente il soggiorno: la riluttanza verso le varie pratiche amministrative e il grande valore aggiunto che danno gli insegnanti e ricercatori responsabili ai diversi insegnamenti accademici al momento del soggiorno. Gli studenti di Bristol non riempiono quasi mai il «learning agreement » prima del loro soggiorno e i loro docenti sono i più scettici in merito all'apprendimento disciplinare proposto dal programma Erasmus. Al contrario, più andiamo verso il sud dell'Europa, e più il valore del programma è rivalutato.

4.1.2 Dall'assiduità al lavoro personale degli studenti Erasmus all'estero

All'incirca i tre quarti degli studenti riconoscono una certa continuità, assiduità e regolarità dei corsi magistrali e/o dei corsi monografici. Esistono, tuttavia, alcune divergenze tra le varie università ; sono soprattutto gli studenti Erasmus di Bristol ad aver scelto il termine « occasionalmente » per indicare il grado di frequenza ai corsi. Interessarsi, al lavoro personale a domicilio fatto in maniera comparativa presso le tre università in questione, con quello effettuato l'anno precedente il soggiorno, permette di sottolineare le differenze tra gli studenti Erasmus, riflettendo anche le differenti aspettative del soggiorno in base al paese. Lo scarto d'investimento negli studi è relativamente basso per gli studenti di Torino, quelli di Bristol hanno invece dichiarato di aver fatto un lavoro personale nettamente inferiore durante il soggiorno all'estero. Se si confrontano questi risultati con le mete prescelte dagli studenti, ci si rende conto del fatto che essere italiano e andare in Inghilterra o in Germania è spesso sinonimo di lavoro equivalente o supplementare e che essere inglese e andare in Italia o in Spagna, al contrario, corrisponde ad minore investimento nello studio, in termini di tempo.

4.1.3 Valutazione del periodo di studi all'estero

Tra le persone interrogate, è interessante notare che i casi di bocciatura agli esami sono rari negli atenei anglofoni, diversamente dalle università italiane o francesi, possiamo osservare qualche caso di insuccesso. Ciò può essere in parte dovuto alla massificazione dei sistemi che rendono impossibile il trattamento individuale dei singoli casi e dalle aspettative dei professori verso gli studenti Erasmus che cambiano in base al paese. Le strategie degli

studenti variano notevolmente anche rispetto allo spostamento operato da una parte all'altra della scala sociale e geografica e rispetto ai motivi iniziali della mobilità.

4.2 Dal tempo d'adattamento al tempo dei viaggi

Abbiamo già sottolineato che lo spazio, grazie all'intermediazione dei luoghi di residenza e dei luoghi di studio, è un elemento strutturante dell'integrazione sociale, ma il tempo gioca anche un ruolo importante. I luoghi di accoglienza, le residenze e le università, spazi sconosciuti o poco conosciuti, divengono poco a poco spazi di vita quotidiana, di interscambio, luoghi di condivisione con i quali bisogna familiarizzare.

Abbiamo distinto tre fasi. La prima fase quella della scoperta. Gli studenti cercano dei punti di riferimento, delle persone che parlano la loro stessa lingua o che provano il loro stesso vuoto affettivo. Questo è il momento degli incontri. Si crea allora un clima di profonda coesione, di aggregazione, tra gli studenti Erasmus. Poi, arriva il momento della quotidianità, una seconda fase in cui s'instaura una nuova routine, nuove abitudini. Coloro che seguono corsi all'università consacrano sempre più il proprio tempo allo studio, le realtà e le finalità accademiche riappaiono. La terza fase, è quella del cambiamento di luogo. È il tempo dei grandi viaggi. Tuttavia la frequenza e natura di tali viaggi varierà in base alla situazione economica e al passato migratorio degli studenti Erasmus e anche in base alla loro nazionalità.

4.2.1 Spostamenti dipendenti dalle risorse economiche e temporali

Gli studenti Erasmus provenienti da ambienti avvantaggiati diversificano il loro soggiorno facendo viaggi, soprattutto durante i fine settimana, mentre quelli di origine più modesta d'origini modeste preferiscono piuttosto lavorare per poter, poi, viaggiare. Gli spostamenti nella loro quantità ma soprattutto nella loro forma, dipendono, quindi, in primo luogo, dalle possibilità economiche degli studenti, ma anche da ragioni sociali e dal loro passato migratorio. Bisogna anche considerare l'elemento temporale; in base alle discipline, ai luoghi di accoglienza, ai progetti e alla durata del soggiorno, il tempo che gli studenti possono consacrare ai vari viaggi.

4.2.2 Una migrazione di mantenimento sostenuta da una mobilità virtuale

La maggior parte degli studenti Erasmus non è in una migrazione di rottura, si crea, infatti, una sorta di corrispondenza tra spazio vissuto e scoperto, una migrazione di mantenimento in cui lo spostamento fisico è secondario. La dinamica delle relazioni tra i paesi d'origine e i paesi d'accoglienza sostenute da una mobilità virtuale e la creazione di cerchie europee durante il soggiorno Erasmus, permette davvero lo sviluppo di nuove identificazioni territoriali e a-territoriali?

4.2.4 Identificazioni a-territoriali e referenze multi-territoriali

È senza dubbio più pertinente parlare d'identificazione che d'identità, poiché essa è contestuale e fluttuante. I discorsi degli studenti sul loro sentimento di appartenenza a delle territorialità o a dei criteri di entità specifiche, ci informa del fatto che non c'è una vera e propria dissoluzione dei legami concreti ai territori. L'intensità delle identificazioni alle comunità non territoriali è anche molto forte negli studenti Erasmus. Queste si uniscono d'altronde in maniera indipendente ai luoghi per i quali gli studenti Erasmus pensano di passare. Le costrizioni professionali giocano, a questo punto, un ruolo importante. Scegliere la propria dimora in base al proprio sentimento di appartenenza ad un dato ambiente, è il privilegio di coloro per i quali le difficoltà di inserimento professionale sono ridotte da una certa selettività del sistema d'insegnamento universitario del proprio paese.

4.3 Una « sociabilité » conformista

E' solo in occasione degli spostamenti e dei viaggi, che la cerchia di studenti Erasmus presenta una chiara predominanza delle alleanze Erasmo-Erasmus e una presenza relativamente rara degli studenti del luogo? Per rispondere a questa domanda, ci siamo interessati a una nozione particolare, attraverso la quale abbiamo scelto di studiare le relazioni degli studenti : la "sociabilité".

4.3.1 Delle cerchie di studenti internazionali poco orientate verso gli autoctoni

Il primo fenomeno rilevante è il seguente : gli studenti Erasmus, come tutta la popolazione studentesca, frequentano quasi esclusivamente altri studenti. In seguito abbiamo studiato la struttura delle cerchie di amicizie e osservato le divergenze tra le relazioni reciproche che

dipendono dalle nazionalità considerate e dai relativi ritmi di vita. Tenendo conto delle amicizie che si creano, rafforzate da viaggi « virtuali » e « reali », possiamo parlare, per gli studenti Erasmus, di una « cerchia » di studenti¹¹, poiché il loro soggiorno è solo un punto di partenza per nuove mobilità « corporee ». In occasione di spostamenti e viaggi, i cerchi di studenti Erasmus sono soprattutto cosmopoliti, con un'evidente predominanza per le alleanze Erasmo-Erasmus e una presenza relativamente rara di studenti locali.

Il secondo fenomeno importante, è la frequentazione tra studenti Erasmus. Le affinità uniscono (in opposizione agli autoctoni). Si tratta di un avvicinamento tra stranieri, che avviene in modo quasi sistematico, e più precisamente, della condivisione dello statuto di straniero che mettono in atto le dinamiche della solidarietà. Le uscite si fanno prima di tutto con connazionali, poi con altri stranieri. Contrariamente a un'idea comunemente diffusa, l'apertura e la tolleranza non sono l'appannaggio di categorie socio-professionali istruite e privilegiate. Esse hanno piuttosto la tendenza a chiudersi in se stesse. Per questo esistono cerchie costituite di « latini » e di studenti britannici relativamente isolati. La distanza geografica non è un ostacolo all'intensità delle relazioni intergenerazionali tra questi studenti. Ci siamo soffermati sulla questione dei legami familiari, in particolare tra genitori e studenti Erasmus.

4.3.3 La famiglia : un valore sicuro

In generale, come sottolinea Olivier Galland, la famiglia è diventata ciò che di più prezioso c'è per i giovani e gli studenti Erasmus non fanno eccezione. Per di più, essi si trovano in una situazione privilegiata, poiché l'investirsi nella scuola, in studi superiori, costituisce un valore che ha interessato le famiglie di tutti i ceti sociali. Così, rispondendo a questa richiesta di educazione e di mobilità che rassicura e valorizza i genitori, gli studenti intrattengono eccellenti relazioni tra loro. Tuttavia esistono alcune differenze rispetto al paese d'origine. Più si scende verso il sud dell'Europa, più la famiglia è sollecitata e attenta. Ciò potrebbe spiegarsi in parte con dei transfert privati importanti tra generazioni che compensano transfert pubblici deboli. Pare anche che potere, ricchezza e accesso alle risorse siano elementi fortemente legati ad un principio gerontocratico in Italia.

¹¹ La nozione di cerchia è interessante poiché designa allo stesso tempo una « curva i cui punti sono situati ad eguale distanza da un punto fisso, il centro », « ciò costituisce l'estensione, il limite », « una successione di atti, di fatti, di pensieri », « un raggruppamento di persone riunite per uno scopo particolare » e di conseguenza (circolo vizioso) una situazione nella quale ci si trova richiusi, secondo il dizionario Larousse 1994. Essa permette di evocare l'esistenza e la permanenza dei centri, delle frontiere, dei poteri e delle affinità selettive alla base delle reti.

4.3.4 Attività sindacali e politiche trascurate

Gli studenti Erasmus all'estero affermano di concentrarsi piuttosto sulla « creazione di una nuova famiglia », che sulla creazione « d'impresе » collettive, prive di affetto. Ma anche in questo caso esistono differenze relative all'istituzione di appartenenza degli studenti. Le associazioni o i sindacati studenteschi francesi e italiani sono a scopo non lucrativo, si basano sul volontariato e non si fanno carico di alcuna attività commerciale, diversamente dal sistema associativo universitario integrato britannico. Ciò comporta una bassa partecipazione alla vita associativa degli studenti francesi e italiani, al contrario dei loro omologhi di Bristol. Ma se si partecipasse di più alla vita associativa studentesca, ci si potrebbe ritrovare in un gruppo ristretto e non integrarsi al resto della società. Questa tendenza è più o meno pronunciata, secondo i segmenti dei sistemi d'insegnamento universitario diversamente selettivi, nei quali gli studenti si muovono.

4.4 Divertimenti rappresentativi della diversità del corpo socioculturale studentesco

Esiste una sorta di temporalità comune per gli studenti Erasmus, che si nota chiaramente se confrontato al tempo sociale delle altre categorie di migranti, ma anche degli studenti « sedentari » del paese ospitante e dei loro omologhi rimasti nelle istituzioni dell'insegnamento universitario dei rispettivi paesi. La mobilità istituzionalizzata non presenta solo vantaggi finanziari, riduce notevolmente le pratiche e gli ostacoli amministrativi.

4.4.1 Il finanziamento dell'esperienza Erasmus

Ciò che differenzia notevolmente gli studenti francesi, italiani e britannici, riguarda i versamenti monetari che restano sotto il controllo pubblico o familiare e contribuiscono a finanziare il costo della vita studentesca senza transitare tra le mani del beneficiario. In Italia e in misura minore in Francia, quest'ultimo elemento gioca un ruolo essenziale : come nel caso dell'alloggio e del vitto assicurati al domicilio familiare, del quale beneficiano una grande parte degli studenti nel primo ciclo di studi. In Inghilterra, gli studenti sono sempre più costretti a chiedere prestiti, che rimborsano una volta inseriti nella vita attiva. Queste differenze hanno delle ripercussioni sui modi di vita degli studenti Erasmus nel loro paese d'origine, ma anche durante il loro soggiorno Erasmus.

4.4.2 Divertimenti costruiti socialmente a livello nazionale

Sebbene influente, la situazione economica degli studenti Erasmus non può spiegare, da sola, le pratiche diversificate in materia di svago. L'età, il capitale culturale e migratorio delle famiglie, sembrano essere anch'essi elementi determinanti le pratiche degli studenti Erasmus. Le attività di svago sono da mettere in relazione a tradizioni sportive ben radicate nei vari paesi. Tra i campioni analizzati, esiste anche una relazione tra l'origine sociale e la pratica di certi divertimenti. Come mostra Pierre Bourdieu, l'opposizione principale è tra attività viste come « elitarie » data la loro rarità, e quelle considerate volgari, perché semplici e comuni.

4.4.3 Un'omogeneizzazione delle pratiche di divertimento all'estero ?

È proprio all'estero che ritroviamo i luoghi dove sarà possibile aumentare le opportunità di incontro che saranno scelte, almeno in un primo momento, qualsiasi sia il gusto più o meno spiccato per questo tipo di luogo. La solida mescolanza della popolazione Erasmus e l'allontanamento dal nucleo familiare contribuiscono anche a creare una certa omogeneizzazione delle pratiche. Tuttavia il confronto internazionale conferma l'idea che i divertimenti degli studenti e delle studentesse, attingano al campo dell'accettabile socialmente differenziato in base ai paesi. Analizzare gli strumenti di comunicazione e d'informazione di massa come la televisione, ci permette di osservare la pressione sociale costante, ma variabile da paese a paese, esercitata sugli uomini e le donne. Molti studenti Erasmus sembrano fautori della trasformazione dell'arbitrarietà culturale in naturale, che lascia perpetuare una rappresentazione conservatrice della relazione tra i sessi, nonostante l'origine sociale degli studenti Erasmus sembri essere la variabile che influenza maggiormente le pratiche culturali e gli svaghi degli studenti Erasmus.

Capitolo 5

Un “imparare”: dall’internazionale alle reti Erasmus

Fulcro del soggiorno Erasmus è la funzione dell’apprendimento. Si tratta, per esempio, di definire un progetto di migrazione e di avere delle aspettative sulla sua conclusione. Tratteremo la questione degli apprendimenti disciplinari e culturali. Ciò cominciando dall’esperienza accademica, fino alle conseguenze dell’incontro delle « culture ». Identificheremo così diverse dimensioni dell’apprendere del soggiorno Erasmus. Poiché la cognizione e l’apprendimento non sono un elemento puramente individuale. La cognizione si costruisce nell’interazione e talvolta nelle pratiche collettive, essa è « distribuita ».

5.1 Apprendimenti diversificati per studenti diversi di fronte ai loro «benefici»

5.1.1 Un apprendimento accademico e disciplinare poco valorizzato

La natura di tale dispositivo è manifestamente accademico. Tuttavia gli utenti e i partecipanti, studenti e professori, sottolineano come l’interesse primario degli apprendimenti spesso non sia meramente scolastico. Ciò che, in definitiva, avrà un peso notevole sul rendimento dello studente all’estero, in termini di votazione, è soprattutto il suo passato scolastico piuttosto che i risultati ottenuti nel paese ospitante. Ma la conversione dei voti non è la procedura più problematica. Più complesso è far accettare a certi professori responsabili di un dato insegnamento, una sorta di perdita di controllo nella valutazione. La formazione degli studenti Erasmus rilancia una concezione dell’educazione, ben lungi dall’avere un carattere universale e una presunta conformità ai testi ufficiali. Lo sviluppo del programma Erasmus risiede, infatti, nella concorrenza tra i sistemi d’insegnamento universitario europeo e tra quelli disciplinari. Per questo esiste una certa ambiguità nel discorso concernente l’apprendimento accademico, scolastico della mobilità studentesca. Il programma Erasmus permette, tuttavia, a studenti appartenenti a facoltà massificate di dare un senso all’apprendimento, di costruire un rapporto personale positivo con il sapere.

5.1.2 Un apprendimento sperimentale osannato

Riconoscendo il fatto che è difficile risolvere il problema dell'arbitrarietà delle classificazioni e della suddivisione del sapere scolastico, così come quello della diversità dei modi di trasmissione e di valutazione, studenti e professori preferiscono optare per una valorizzazione di un apprendimento sperimentale, la cui valutazione non è assicurata in maniera obiettiva. Interessante è vedere come in riferimento all'idea comunemente diffusa che il soggiorno Erasmus trasforma in maniera radicale, gli studenti, quando si esprimono, riconoscono essi stessi i limiti di un tale processo rivoluzionario. I cambiamenti risiedono più nel modo di pensare che nel modo di essere. Gli studenti, a loro volta, realizzano la loro esperienza, adottano strategie di presentazione di sé per legittimare le loro scelte e mantenere il valore sociale della mobilità internazionale. Ciò perché il programma Erasmus mette al centro lo studente. Consacra ideologicamente le teorie che fanno del soggetto l'attore del suo proprio sapere.

5.1.3 Apprendere la « dif-errance »

Dopo l'apprendimento individuale seguono le conoscenze sugli altri, "culturali". Nei racconti degli studenti sono spesso narrate le molteplici esperienze vissute, gli aneddoti di vita quotidiana che costellano il percorso Erasmus. Gli studenti Erasmus descrivono le pratiche degli autoctoni, ma cambiano raramente i loro comportamenti durante il soggiorno e ancor meno al loro ritorno. Le relazioni di dominio o di forza tra i paesi producono effetti concreti sui rapporti e le reti sociali, intrattenute e mantenute dagli studenti Erasmus. Le relazioni tra le nazionalità non sono prive di omologie con le relazioni tra le categorie sociali all'interno dei vari paesi. Noi abbiamo dunque tentato di analizzare le conseguenze dell'incontro o piuttosto della coesistenza tra le culture.

5.2 Le conseguenze dell'incontro o della coesistenza delle culture

5.2.1. La cultura, le culture : concetti operativi ?

In questo paragrafo discutiamo dei concetti di cultura e di identità. Poi osserviamo che i gruppi di amici Erasmus si formano anche in rapporto alle varie nazionalità. Certe alleanze sono molto più presenti e certe relazioni piuttosto improbabili. Inoltre, dalla nostra inchiesta, emerge che un certo numero di studenti italiani vedono nell'Unione Europea la

possibilità di guadagnare un certo prestigio, una certa efficienza e trasparenza, mentre gli inglesi sono piuttosto negativi e reticenti di fronte alle « trafile burocratiche » dell'unione nascente. Così le differenze culturali e gli effetti provocati dall'incontro delle « culture » non sono dissociabili dalla gerarchia sociale, e dalle disuguaglianze tra certe nazioni europee e non possono essere discusse al di fuori di un dibattito che consideri la questione sociale.

5.2.2 Gradi di manipolazione variabili dei codici socioculturali

Abbiamo appreso i gradi di manipolazione dei codici culturali e sociali degli Erasmus mediante la determinazione di idealtipi :

Il primo idealtipo sarebbe **lo studente « difensivo »**, che cerca di costruirsi pienamente come « straniero ». Egli è il rappresentante vivente del suo paese, il porta parola dei costumi e delle pratiche. Elemento, questo, facilitato dal fatto che il soggiorno Erasmus è per lui una semplice « parentesi » e non comporta necessariamente nuove mobilità, né quantomeno un re-investimento delle acquisizioni linguistiche e non ha utilità immediata in un cursus universitario o per una carriera professionale internazionale.

Il secondo idealtipo, potrebbe essere lo **studente « opportunista »**, pragmatico, che mette in primo piano l'adattamento all'ambiente. Cercherà di conoscere il maggior numero di persone possibile, appartenenti ad un ambiente socio-culturale elevato, al fine di trarre il miglior beneficio dal suo anno di studio all'estero in funzione degli obiettivi di partenza che si era prefisso. Di ritorno nel suo paese di origine, egli cercherà di riutilizzare le competenze acquisite tardivamente, in progetti distintivi e continuerà il suo gioco di perpetua migrazione da un modo d'essere all'altro, iscrivendosi in nuovi meccanismi di mobilità.

Il terzo idealtipo sarebbe lo **studente « transnazionale »**, il cui discorso evoca uno spirito « cosmopolita ». Molto spesso, due dei più efficaci indicatori di un contatto precoce con le culture straniere, sono la nascita in una famiglia mista e/o la mobilità professionale di uno e dei due genitori. La famiglia, prima della scuola e dell'università, ha permesso al futuro studente la scoperta e la diffusione di una « socializzazione internazionale ». Ciò accompagna anche l'invito a promuovere un'immagine costruita e controllata di sé e del

proprio percorso. Gli studenti si orientano, al loro ritorno, verso delle « carriere » che favoriranno nuovi espatrii, conservando i loro riferimenti d'identità.

L'ultimo idealtipo potrebbe essere lo **studente « convertito »**, i cui fattori repulsivi della società e/o dell'università o della città d'origine sono stati determinanti, molto più dei fattori attrattivi del paese ospitante. Anche se lo studente non aveva un progetto professionale preciso prima della sua partenza, il soggiorno Erasmus è per lui rivelatore, un momento di biforcazione, che rompe la passività, la politica delle scelte negative e il « lasciar-stare », che caratterizzavano prima il suo percorso scolastico. Ciò può spingere gli studenti « realizzati » ad indirizzarsi verso nuove mobilità, e non necessariamente nell'ambito dei loro studi, o a cambiare completamente orientamento.

La costituzione di un gruppo sociale Erasmus, non si elabora, quindi, a discapito di posizioni acquisite e di scelte fatte nel contesto nazionale e locale. Tale tipologia permette di allontanarsi dall'idea di un gruppo sociale omogeneo. Aver partecipato al programma Erasmus non permette l'accesso sistematico alle più alte posizioni di potere. L'internazionale non esclude il nazionale perché sono proprio degli elementi nazionali che danno il loro senso ai profitti sociali che creano risorse internazionali. Malgrado la diversità di questa popolazione in termini di comportamento all'estero e di appartenenza sociale e disciplinare, bisogna comunque notare un certo sentimento, talvolta forte in alcuni studenti Erasmus, di appartenenza ad un gruppo atemporale. Ciò che porta gli studenti Erasmus a pensare che costituiscono un gruppo, è determinato da caratteristiche di uno stile di vita particolare : gli status di « studenti » privilegiati e di « stranieri » coincidono con le pratiche e i sistemi di valori. Ma sembra esserci anche un legame molto stretto tra la prossimità del potere, la storia migratoria familiare e il sentimento nazionale o europeo. Ci si può allora chiedersi se lo statuto condiviso e le condizioni di vita che avvicinano gli studenti di diverse nazionalità al momento del soggiorno, sono sufficienti al mantenimento delle relazioni, quando il gruppo si disloca.

5.2.3 Mantenimento e dinamica della rete Erasmus europea

Tutto avviene come se, in un primo momento, la mobilità che crea la mobilità, il desiderio di viaggiare si accrescesse. Viaggi che si organizzano durante le vacanze e che sono il motore del mantenimento dei legami. Così, immediatamente dopo il ritorno nel loro paese d'origine, esiste una volontà quasi unanime in tutti gli studenti Erasmus, di « ripartire ». Il

soggiorno Erasmus è così un trampolino di lancio verso nuove mobilità, che prenderanno ciononostante forme molto diverse in base alle appartenenze socio-nazionali. L'identificazione a un modello di mobilità è, in un'università massificata, un modo di lasciare sospesi i problemi di posizionamento sociale. Tale evasione sociale risiede per molti senza dubbio nel desiderio di ripartire. Che cosa avviene dopo qualche anno? I contatti intra-nazioni e soprattutto intra-città sono mantenuti. Ma la diminuzione dei legami si accentua con la distanza.

5.2.4 « L'integrazione » e la buona distanza

Non esiste una vera e propria integrazione, integrazione a cosa ? a chi ? Le relazioni tra gruppi mobili e sedentari devono essere comprese a partire dai rapporti obbiettivi tra i gruppi, in relazione ai conflitti sociali e di potere. L'armonizzazione più o meno riuscita dei sistemi d'insegnamento, non basta al fine di stabilire scambi egualitari tra individui con storie diverse o provenienti da gruppi sociali lontani. Ma quali criteri, quali dimensioni permettono di affermare che gli studenti in mobilità istituzionalizzata, come l'ambito della mondializzazione, sono integrati al punto che non ci si interroga mai su questa questione che li concerne? Per la popolazione Erasmus, come per i contesti internazionali, si potrebbe affermare che l'integrazione sociale sembra riuscita anche senza l'integrazione culturale. I migranti di alto livello sociale ricostruiscono rapidamente, all'estero, un universo familiare, limitando così le rotture legate al cambiamento di paese. Abbiamo tracciato qui in linea generale come si possono distinguere le varie popolazioni mobili, considerando seriamente il criterio sociale. Molto spesso quest'ultimo è particolarmente legato a un'origine geografica. Ci interesseremo adesso, più precisamente alle differenze che esistono all'interno dell'immigrazione a « colletti bianchi ». Bisogna infatti tener conto del fatto che ogni cultura nazionale porta profitti diversi.

Capitolo 6

Migrazioni scelte o subite ?

In cosa la mobilità studentesca risponde a delle attese del mondo economico e sociale, che supera le aspettative dei partecipanti stessi ? L'eventuale rafforzamento della selezione e delle disuguaglianze socio-economiche esistenti all'interno dell'Unione Europea, risiede quindi in una "libertà" relativa degli studenti rispetto agli scambi. Chi deve integrarsi e come?

6.1 L'Erasmus e l'ingresso nella vita attiva diversificata in base ai paesi

I dati dell'OCDE confermano che oggi, in Europa, esistono ancora gradi diversi d'impiego di giovani secondo i paesi. La struttura degli impieghi in Europa varia molto. In un'economia di servizio come quella del Regno Unito, i quadri, nell'insieme dei lavoratori, superano il quarto della popolazione attiva dipendente, mentre in Italia, questi rappresentano appena il 10% di quest'ultima. Tali differenze strutturali, possono essere così correlate alla variabilità dell'ingresso delle giovani generazioni nel mondo del lavoro, e più precisamente degli studenti mobili. La stabilità o l'instabilità, la legislazione sul lavoro, la continuità o la discontinuità delle carriere nei vari paesi, gioca quindi un ruolo sulle scelte che effettueranno gli studenti Erasmus al termine del loro soggiorno e una volta laureati.

6.1.1 Una laurea che garantisce un impiego stabile per i giovani francesi?

Anche se in Francia esiste ancora una relazione positiva tra il livello scolastico e il tasso di attività, l'inizio della carriera è sempre più caratterizzato dalla successione di contratti a breve termine o un'alternanza tra impiego e disoccupazione, anche per i laureati. Se in Francia il possesso di un titolo di studi universitario è divenuto un obbligo per occupare posti di responsabilità, il numero di nuove posizioni di questo tipo è stato insufficiente nel corso di questi ultimi anni per assorbire la crescita del numero di laureati, come sottolineano Paul et Murdoch¹².

6.1.2 Giovani italiani di fronte ad un mercato del lavoro qualificato poco concorrenziale

In Italia, secondo il testo di Barbagli¹³, molti studi, anche relativamente recenti, si sono orientati verso una carenza dell'offerta del lavoro qualificato. Secondo un altro studio ripreso da Moscati e Rostan¹⁴, la richiesta di laureati è particolarmente bassa e il grado di assorbimento dei lavoratori altamente qualificati appare estremamente limitato, soprattutto

¹²PAUL (J.J), MURDOCH (J), « Higher Education and Graduate Employment in France », in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000

¹³BARBAGLI (M), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna: Il Mulino, 1974, 482p.

¹⁴MOSCATI (R), ROSTAN (M), « Higher Education and Graduate Employment in Italy » in *European Journal of Education*, Vol.35, n°2, 2000

nelle piccole e medie imprese, che costituiscono l'elemento essenziale del sistema produttivo italiano. Questa tesi emerge dalle difficoltà d'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati tra 20 e 34 anni, che conoscono spesso lunghi periodi di disoccupazione o la precarietà. L'Italia è anche il paese nel quale persiste una differenza tra i sessi più significativa in Europa.

6.1.3 Mantenimento dei privilegi dei laureati britannici?

Nel Regno Unito, contrariamente a ciò che avviene in Italia, il tasso di attività dei giovani aumenta con il livello di qualificazione e la relazione è ancor più evidente per le donne che per gli uomini. Inoltre, la selettività si rivela in maniera significativa per l'inserimento professionale, i dipartimenti più selettivi offrono migliori situazioni professionali. La differenza tra i sessi è poco marcata, rispetto agli altri paesi europei, ma le disuguaglianze di opportunità tra nazionalità meritano di essere osservate.

6.2 Mobilità geografica e percorsi attraverso le gerarchie sociali

6.2.1 La rarità delle competenze internazionali

Quali rapporti possiamo stabilire d'ora in poi tra la mobilità geografica ed una certa mobilità sociale, tra migrazione di una mano d'opera altamente qualificata e disuguaglianze regionali? Le strategie transnazionali studentesche hanno in comune di attingere dalla rarità ancora relativa delle competenze internazionali. L' "internazionale" s'inscrive nelle strategie di ascesa sociale e funziona come moltiplicatore del capitale culturale. Sembrerebbe che gli studenti che hanno vissuto la mobilità istituzionalizzata se ne servono più facilmente e occupano spesso posti di responsabilità rispetto ai loro colleghi sedentari. Trattare questa questione senza considerare le caratteristiche sociali, nazionali e scolastiche precedenti degli studenti in mobilità, sarebbe interpretare il fenomeno in maniera non chiara. Allo stesso tempo, ci si potrebbe interrogare sull'impatto della variabilità dei punti di partenza nazionali.

6.2.2 Diversità dei punti di partenza nazionali e grado di cattività

Non tutti gli studenti Erasmus sono uguali rispetto, al re-investimento e alla valorizzazione del loro soggiorno all'estero, una volta rientrati nel loro paese. In un'Europa sempre più

concorrenziale, non tutti i paesi partono sullo stesso piano. La partenza all'estero è una scelta che si fa tra altre alternative, e il ventaglio di tali scelte è determinato all'interno di strutture universitarie e professionali nazionali. È in base ai singoli contesti nazionali, dopo aver analizzato le caratteristiche comuni, che bisogna distinguere tra le situazioni in cui il soggiorno di studi all'estero rappresenta una tappa quasi obbligata per la riuscita sociale (per certi studenti italiani), tra il rifugio in un'università massificata (come nel caso di certi studenti francesi), o ancora tra scelte che possono compromettere le posizioni nazionali se l'allontanamento diviene perenne (ciò vale per alcuni studenti britannici). Va da sé che questi tipi non esauriscano le diversità dei meccanismi sociali propri ai vari tipi di espatrio e che all'interno di ogni paese possano coesistere le tre situazioni. Ma tali meccanismi sono sempre più precocemente integrati a sistemi d'insegnamento europei. In Francia il fascino della vita all'estero non preclude una realtà più attutita, fatta di condizioni di studio universitario deteriorato. Elemento che in Italia corrisponde ad un difficile inserimento professionale dei giovani laureati, e più in generale, ad un'economia sempre più orientata verso la flessibilità, la mobilità unita alla precarietà per una popolazione qualificata, che sarà costretta a cambiare spesso lavoro e a spostarsi di più, talvolta oltre frontiera per seguire il lavoro. Perché la mobilità internazionale studentesca divenga una necessità per alcuni, potremmo affermare che essa genera una sorta di cattività. Abbiamo cercato di capire, accumulando e riorganizzando le nostre conoscenze sulla base delle indagini precedenti, chi tra la popolazione studentesca Erasmus diviene più flessibile e adattabile ai cambiamenti e in quale misura?

6.2.3 La mobilità studentesca e le radici della scienza

Più la mano d'opera è qualificata, meno i vantaggi della circolazione internazionale sono messi in dubbio. Come spiegarlo? La scienza trarrebbe beneficio dal nomadismo degli scientifici. Ciononostante il movimento è considerato negativo quando si rileva asimmetrico, cioè quando, la forte affluenza prevale sulla dispersione e la redistribuzione. Le contraddizioni tra un'attitudine affascinante della mobilità professionale e gli studi realizzati dai ministeri nazionali e le istanze comunitarie sulla fuga dei cervelli, ci ricordano che la « mano invisibile » che regolerebbe il lavoro è un'utopia. Certi affermano che ci sarebbe una sostituzione del « Brain drain » al « Brain movement » globale. Possiamo realmente condividere questa affermazione?

6.2.4 « Brain drain » o « brain movement » ?

La mappa del pianeta che potremmo disegnare oggi è policentrica. Ma certi paesi sono sempre più potenti di altri in merito a produzione, a diffusione e a utilizzo del sapere. Abbiamo visto che se consideriamo la circolazione studentesca come positiva, spesso essa è considerata anche come inevitabile. Per riprendere il concetto dell'internazionalizzazione del mercato del lavoro, questo sembra sfuggire agli interventi dello Stato. Tuttavia gli Stati nazione mediante le loro politiche sono particolarmente associate a tale processo. L'Inghilterra e la Francia hanno politiche d'immigrazione selettive a favore dei lavoratori qualificati, che convergono sempre più. Le loro esperienze in materia di migrazione degli stock o delle riserve di una mano d'opera qualificata può essere anche collegata al loro passato coloniale. L'elevata presenza di studenti stranieri all'università in questi due paesi si oppone a quella esigua dei laureati sul suolo italiano. Ciò che differenzia l'Italia dalla Francia e dall'Inghilterra è sicuramente un certo squilibrio migratorio degli studenti e dei laureati con una forte emigrazione e un'immigrazione contenuta. Dei tre paesi studiati, l'Italia rappresenta in maniera emblematica il processo di scambio disuguale di studenti, di laureati e di lavoratori qualificati. Il programma di scambio Erasmus non accentua forse il fenomeno d'emigrazione dei laureati?

La nostra indagine ci insegna così che una parte degli studenti Erasmus (per la maggior parte di origine italiana), dopo il loro soggiorno, mediante i contatti che hanno creato e mantenuto, ritornano nel paese ospitante o emigrano in un altro paese europeo per prolungarvi i loro studi o lavorarvi. I ricercatori oppongono frequentemente l'antica emigrazione italiana e la nuova, tuttavia, ancora oggi, certi fattori repulsivi del paese di origine e certi fattori attraenti del paese ospitante spingono questi "professionisti mobili" all'espatrio. L'immagine di un viaggiatore internazionale, indifferente al luogo di lavoro e di vita, è secondo noi, falsata da un'ideologia liberale che vede l'individuo come fautore assoluto del suo destino. L'aspirazione al cosmopolitismo, all'internazionale, corrisponde ad una volontà d'ascesa sociale (associata spesso all'élite). Le classi medie e anche certe categorie popolari delle quali si disprezza il « localismo », si trova oggi legittimamente attratto dall' "internazionale" che procura una certa riconoscenza sociale. Tuttavia oggi essa si trova confrontata alla ricomposizione sociale di migrazione e dei rapporti di forza. Gli studenti Erasmus sembrano così costituire una riserva, un "bacino di reclutamento" di una mano d'opera flessibile e qualificata in Europa, la cui mobilità eviterebbe conflitti

sociali nelle regioni più «povere». Ma questi transfert hanno un costo sia per gli individui sia per le regioni di partenza, ritratto di sconvolgimenti sociali, demografici, di scarti di sviluppo che si scavano in Europa, causati dalla carenza di un'azione collettiva, laddove sarebbe veramente necessaria. A voler investire troppo sull'individuo e sulla sua realizzazione personale, si dimentica la società, la collettività e i gruppi che fanno, di fatto, la storia.

Conclusione

Una delle caratteristiche della massificazione e dell'internazionalizzazione dell'insegnamento universitario pare sia quella di aver reso più forte la selezione interna del sistema educativo. Lo spazio universitario europeo si struttura in base a disuguaglianze riguardanti il prestigio tra atenei e, più in generale, tra aree culturali. Il programma Erasmus è a tale proposito rappresentativo delle logiche di selezione scolastica, sociale e delle loro evoluzioni transnazionali.

Al termine di questo lavoro, possiamo affermare che prima di tutto, scegliere i propri riferimenti, la lingua o le lingue, le proprie identificazioni, quanto il proprio impiego, sono possibilità divise in maniera non uniforme presso le popolazioni mobili e, più in generale nell'ambito della società. In tal modo le scelte operate sono strettamente legate alle prospettive d'impiego degli studenti Erasmus alla fine del ciclo scolastico, esse stesse estremamente sensibili allo stato generale dei segmenti del mercato nazionale del lavoro. I termini della «scelta» tra traiettoria internazionale e ritorno al paese sono radicalmente diversi secondo le nazionalità e le origini sociali degli studenti. In secondo luogo, possiamo affermare che la mobilità istituzionalizzata partecipa all'intensificazione della cultura migratoria in una società che si internazionalizza. Essa genera strategie d'apprendimento, sempre più precoci e varie, di acquisizione linguistica e cognitiva imposte da rapporti di forza rinnovati. Non si possono, quindi, analizzare gli sviluppi dei programmi comunitari di mobilità indipendentemente dalla questione sociale e dalle nuove composizioni dei flussi migratori. Per finire possiamo affermare che la mobilità è il lato positivo dell'emigrazione. In Europa, oggi, quando si propone un impiego, ciò che conta non è solo un laurea, ma anche le modalità e il luogo del relativo conseguimento. Le attitudini sociali, una certa flessibilità e mobilità rintracciabili attraverso percorsi scelti in cursus universitari ben pianificati, sono sempre più valorizzati.

Alla fine di questa tesi, che è un contributo all'analisi europea dell'universo studentesco, vorremmo ricordare che tutto ciò che è contenuto in questo lavoro e le relative conclusioni, sono più congetture che certezze. Come sottolinea PASSERON (JC)¹⁵, la sociologia è una scienza storica i cui enunciati restano sempre in parte legati a contesti specifici. Non abbiamo potuto evitare il ritorno ad un certo linguaggio naturale e ad un'interpretazione dei risultati che fa appello a nozioni inglobanti e, talvolta, a significazioni mutevoli, come il concetto di integrazione o di cultura. Ciò che sosteniamo, descriviamo e analizziamo, non è tuttavia infondato e stimola nuove e necessarie osservazioni empiriche. Mediante questo studio speriamo di aver analizzato « ciò che è » e non ciò che «dovrebbe essere». Il nostro obiettivo non era quello di elencare operazioni da svolgere in occasione di una politica europea, ma piuttosto di porre al centro di tale analisi, l'attore: lo studente ed il suo vissuto in contesti educativi, talvolta contraddittori e instabili. In altre parole, gli attori dell'università non devono essere dimenticati, tanto sul piano accademico quanto su quello politico per restituire allo spazio sociale la sua completezza e la sua complessità.

NOTA METHODOLOGICA:

Abbiamo privilegiato un procedimento che unisce i metodi d'indagine qualitativi e quantitativi. La divisione che abbiamo effettuato, in base agli assi della ricerca è essenzialmente operativa. Il confronto internazionale è di una ricchezza considerevole per tentare di sfuggire ad un certo culturalismo come metodo di spiegazione sociologica. Un'attenzione particolare è stata data alle lingue, ai modi di costruzione delle categorie statistiche e nozionali, quanto alle principali disposizioni giuridiche che inquadrano l'oggetto di tale studio. Ciò soprattutto attraverso un'immersione prolungata e ripetuta nei tre paesi. La nostra indagine ci permette di estendere in maniera generale i risultati ottenuti dall'insieme della popolazione interessata nei tre paesi ? Lo studio dei casi, come sottolinea Piet J.M. Verschuren¹⁶ è un scelta di organizzazione dei dati allo scopo di preservare il carattere unitario dell'oggetto sociale studiato. Sembra difficile allargare i dati all'insieme della popolazione madre, ma tuttavia, è possibile avanzare proposte teoriche più generali a partire dall'induzione analitica. La generalizzazione dei risultati, partendo dal confronto tra le tre università scelte, è, quindi, analiticamente possibile.

Uno dei metodi d'indagine utilizzati, definito « quantitativo » è volto a reperire gli effetti di certi fattori sociali e a dare all'indagine un'estensione più grande, che un approccio intensivo attraverso interviste, non permette di ottenere. Per gli interviste abbiamo realizzato l'analisi del contenuto seguente, che è stato un lavoro di oggettivazione, d'interrogazione e di ricostruzione dei dati. Un primo studio, interviste dopo interviste, ha avuto per scopo di reperire unità di suddivisione che sono frammenti di discorsi aventi un significato preciso. Poi, attraverso un'analisi tematica, una suddivisione trasversale del corpus, abbiamo ricercato una certa coerenza tematica inter-interviste. Abbiamo cercato di adottare un procedimento che si situa tra una posizione illustrativa e restitutiva prendendo sul serio la parola degli attori e le loro competenze linguistiche, conservando tuttavia una posizione analitica. L'utilizzo del programma HYPERBASE, ci ha permesso un'analisi lessicale precisa, prendendo in esame la frequenza delle parole utilizzate dagli studenti, operando una distinzione tra i sessi e le istituzioni di appartenenza. L'osservazione « scientifica » permette di ovviare al fatto che certi dettagli non possono essere oggetto di domanda e che le interviste fatte rendono conto, solo in modo imperfetto, dell'esperienza Erasmus. L'osservazione *incognito*, pare, permetta allo stesso tempo, di risolvere meglio i problemi di rapporto tra l'osservatore e gli osservati. A livello profondo della descrizione, della spiegazione e della ricchezza del suo possibile contenuto, l'osservazione diretta è, quindi, complementare alle altre tecniche qui utilizzate.

¹⁵ PASSERON (JC), *Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Essais et Recherches, 1991

¹⁶ Piet J.M. VERSCHUREN, "Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities", In *Social Research Methodology*, Vol 6, n°2 Aprile-June 2003

L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS: Les usages inégalitaires d'un programme d'"échange". Une comparaison Angleterre/France/Italie

Résumé (français) : Les migrations étudiantes en Europe ne sont pas nouvelles. Toutefois, le Programme Erasmus a institué un type de mobilité qui n'est pas sans conséquences pour des systèmes d'enseignement supérieur européens et des pays qui recourent à des pratiques sélectives, productives et intégratives particulières. Au-delà de la satisfaction largement affichée par les participants, dans les trois pays où sont nées les Universités (Italie, France et Angleterre), l'analyse des trajectoires des jeunes étudiants Erasmus, permet de poser la question de la stratification des systèmes éducatifs et de leur démocratisation. Dans la première partie de cette thèse nous montrons que le programme Erasmus n'a pas atteint l'objectif officiel de réciprocité des échanges. Ainsi les institutions d'enseignement supérieur Européennes se structurent dans l'ordre des inégalités de prestige entre établissements et plus largement entre aires culturelles. Cet ordre affecte aussi pour une part la morphologie sociale d'une population étudiante, dont le parcours scolaire est rapide et le passé migratoire riche. Dans une université massifiée, la mobilité institutionnalisée semble être un moyen de se distinguer. Dans une seconde partie, nous analysons les expériences Erasmus plurielles. Même si le partage d'un même statut homogénéise dans une certaine mesure les pratiques, les Erasmus forment un ensemble fractionné d'étudiants 'étrangers privilégiés' inscrits dans des circuits institutionnels différenciés. Dans une troisième partie, nous montrons que l'international n'abolit pas le national, comme l'accroissement des mobilités n'abolit pas les inégalités économiques et sociales en Europe. Du sud au nord, les déplacements ne sont pas investis des mêmes enjeux. Le séjour Erasmus et plus largement l'éducation, sont aussi des vecteurs de relations de pouvoir externes aux institutions d'enseignement supérieur.

Mots clefs : Europe, enseignement supérieur, Erasmus, étudiants, migrations, sociologie, comparaison internationale

Mobility Experience of ERASMUS Students: Inequality in the Use of "Exchange" Programmes. A Comparative Study between England, France and Italy

Summary (English) : Student migrations in Europe are not a new phenomenon. Yet the Erasmus programme has created a type of mobility which has had consequences on European higher education systems and on countries resorting to specific selective, productive and integrative practices. Beyond the students' widely expressed satisfaction in the programme, a closer analysis of the paths of student movements in the three countries which saw the birth of universities (Italy, France and England) enables us to question the stratification and democratization of education systems. In the first part of the thesis, we show that the Erasmus program has not attained its official goal of reciprocity of exchanges. Thus, Europe's Higher Education institutions are structured according to an unequal order of prestige between establishments and more largely between cultural areas. To a certain degree this order also impacts the social morphology of a student population which displays rapid scholar trajectories and a rich migratory past. In today's mass university, institutionalised mobility appears as a means to stand out. In the second part of the thesis, we analyse the plural Erasmus experiences. Even if the sharing the same status homogenises behaviours to a certain degree, the Erasmus students still form a fractionalised body of 'privileged foreigners', evolving in differentiated institutional circuits. In the third part, we show that the international doesn't abolish the national, just as the increase of movements doesn't abolish the economic and social inequalities in Europe. From southern to northern Europe, the mobility programs are not invested with the same stakes. Thus the Erasmus programme and in a larger sense, education itself, are also vectors of power relations external to Higher Education institutions.

Key words : Europe, Higher education, Erasmus, students, migrations, sociology, cross-national comparison